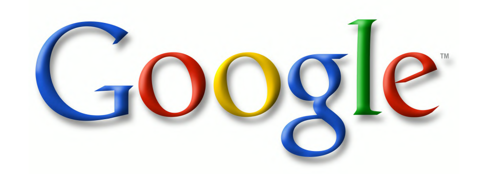




1817
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

HISTOIRE UNIVERSELLE

DE

LA PÉDAGOGIE

Tout exemplaire de cet ouvrage non revêtu de notre griffe sera réputé contrefait.

HISTOIRE UNIVERSELLE

DE

LA PÉDAGOGIE

RENFERMANT

LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT
DES TEMPS ANCIENS ET MODERNES
LES BIOGRAPHIES DE TOUS LES PÉDAGOGUES CÉLÈBRES
LE DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF DE L'ÉCOLE
DEPUIS LE MOYEN AGE JUSQU'A NOS JOURS
LA COMPARAISON ET LA CARACTÉRISTIQUE DES PÉDAGOGIES ANGLAISE
ALLEMANDE ET FRANÇAISE, ETC., ETC.

DÉDIÉE

Aux Élèves des écoles normales, aux Instituteurs, aux Chefs d'Institution
et aux autorités scolaires,

PAR JULES PAROZ
Directeur d'École normale.

Troisième édition, revue, corrigée et augmentée.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1880

PRÉFACE DE LA TROISIÈME ÉDITION

Depuis la publication de cette *Histoire*, grâce, en partie du moins, aux expositions universelles, un mouvement considérable s'est produit dans le domaine de l'école. Aussi ai-je dû, pour cette troisième édition, modifier et ajouter bien des choses sur les temps actuels. Dans le passé, j'ai comblé une lacune, en ajoutant quelques pages sur les premiers siècles de l'ère chrétienne.

Le besoin toujours plus senti de se familiariser avec les questions pédagogiques rend plus que jamais opportune une *Histoire de la pédagogie*. J'ose donc espérer que l'on accueillera cette troisième édition avec la même faveur que les précédentes.

Peseux, près Neuchâtel (Suisse), le 10 août 1879.

JULES PAROZ.

PREFACE DE LA SECONDE ÉDITION

L'accueil fait à cette *Histoire* a dépassé de beaucoup mon attente; il m'a prouvé qu'elle répondait à un besoin réel et que le zèle pour l'instruction et l'éducation est partout en progrès. Les journaux en ont parlé avec une extrême bienveillance ; des gouvernements de la Suisse romande en ont fait des distributions aux instituteurs primaires, soit à titre d'encouragement, comme dans le canton de Vaud, soit à tous indistinctement, comme à Genève ; enfin, j'ai reçu de presque tous les pays de l'Europe une quantité de lettres de remercîments et de félicitations qui m'ont largement récompensé des peines que ce travail m'a coûté. Le passage suivant, que j'extrais de l'une d'elles, est le résumé d'un grand nombre : « J'ai lu, m'écrit un instituteur, votre ouvrage si concis, et pourtant si riche de faits, de citations, de pensées, de critiques. J'en ai lu et relu certaines pages avec le désir de les loger dans ma pauvre mémoire, pour en faire mon profit comme maître d'école.

J'ai senti parfois mon cœur s'émouvoir et mon esprit s'échauffer au spectacle de la puissante charité et du saint enthousiasme de tant de nobles cœurs qui ont passé devant moi, pendant que je lisais vos pages. En vérité, le voyage que vous m'avez fait faire avec l'école à travers les âges m'a plus vivement et j'espère plus utilement intéressé que la longue visite que j'ai faite à l'Exposition universelle de 1854. Puis j'ai constaté avec une nouvelle joie que la source de si humbles et si sincères dévouements, que la lumière et la force de tant de beaux génies, dont l'influence se fait encore sentir, a été cette foi chrétienne que d'imprudents novateurs voudraient nous enlever. Ah! Dieu soit loué de ce qu'il a allumé une lumière pour l'humanité dans les temps passés, et que cette lumière nous restera jusqu'à la fin des siècles pour éclairer tous ceux qui ont besoin de lumière et de vie. »

PRÉFACE DE LA PREMIÈRE ÉDITION

Le sujet traité dans cet ouvrage est par lui-même déjà une recommandation. Quoi de plus important, en effet, que l'art de l'éducation! Et quoi aussi de plus nécessaire, de plus indispensable, que de nous instruire des principes, des procédés, des expériences, des succès et des déceptions de ceux qui nous ont précédés dans la belle, mais difficile tâche d'élever l'homme! Si nous voulons faire des progrès sages et sûrs dans la pédagogie, il est de toute nécessité que nous prenions conseil de l'histoire. Aussi longtemps que nous la négligeons, nous tournons dans le cercle souvent stérile de l'empirisme, nous nous épuisons en essais peu fructueux, nous nous jetons dans des théories hasardées ou dangereuses. Après avoir lu cette histoire, il n'est pas de parent, pas d'instituteur, pas d'auteur écrivant pour la jeunesse et les écoles, qui n'envisage sa vocation d'un point de vue plus élevé, et ne s'oriente plus facilement au milieu des difficultés qui encombrent sa route. Il se sentira aussi plus indépendant, plus libre, plus ferme dans sa marche.

Mais cette histoire est plus qu'un exposé des faits importants qui se sont passés dans le domaine de la pédagogie depuis les temps les plus reculés. Partisan du principe rationnel au moyen duquel Pestalozzi a transformé l'école et réagi sur l'état social tout entier, j'ai apprécié les faits de l'histoire d'après ce principe. Je crois fermement, avec Pestalozzi, que les procédés de l'éducation et de l'instruction doivent être appropriés à la nature physique, intellectuelle, morale et religieuse de l'enfant, et que cette appropriation ne peut s'effectuer sans une connaissance approfondie de la nature et des lois qui président à son développement. Mais si j'ai la conviction que c'est dans cette voie qu'il nous faut marcher, cela ne m'a nullement empêché de reconnaître les errements de l'école allemande, d'apprécier hautement le génie organisateur et pratique des Français, et de rendre hommage à la supériorité des Anglais pour tout ce qui tient à l'éducation de la volonté et au développement du caractère.

Un second élément, fort important, est venu s'ajouter aux principes pédagogiques qui m'ont dirigé dans la composition de cette histoire. Chargé de la direction d'un grand établissement, ayant beaucoup de leçons à donner et une nombreuse famille à élever, ce n'est pas dans le silence du cabinet que j'ai composé ce livre; c'est dans le travail de l'école et au milieu du bruit de mes enfants, que je l'ai médité et écrit comme j'ai pu et quand j'ai pu. Si j'avais eu plus de loisir, il aurait sans doute gagné sous le rapport de la forme, mais je doute que le fonds en fût aussi bon. Il n'y a rien comme la vie pratique pour mûrir le jugement et nous garder des fausses théories : elle m'a offert le moyen le plus sûr d'apprécier les principes et les procédés que j'avais à développer.

Enfin, je crois devoir ajouter qu'au-dessus de tous les principes et de toutes les expériences, je n'ai cessé de placer les saintes vérités du christianisme, en dehors desquelles l'éducation, comme la civilisation qui en découle, va se perdre dans les landes arides et souvent fangeuses du doute et du matérialisme.

Des principes pédagogiques rationnels et des principes chrétiens rattachés à la vie pratique et s'harmonisant entre eux : voilà donc ce qui constitue l'esprit et le caractère particulier de ce livre, et le point de vue sous lequel j'ai envisagé toutes les données de l'histoire. Mais ces données, je me hâte de le

dire, je les ai toujours scrupuleusement respectées. Jamais je ne me suis permis, par esprit de système, de les taire ou de les changer.

Les matériaux qui m'ont servi dans la composition de cet ouvrage, m'ont été fournis en grande partie par la littérature pédagogique allemande. *Cramer, Kellner, C. de Raumer, Ch. Schmid* et quelques autres m'ont été d'une grande utilité.

J'ai aussi de grandes obligations à Son Exc. M. le ministre Duruy, qui m'a fourni tous les documents dont j'avais besoin pour étudier le développement de l'instruction publique en France, depuis la première révolution jusqu'à nos jours. Pour l'étude de divers systèmes d'éducation et de plusieurs éducateurs, tels que Montaigne, Fénelon, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, le P. Girard, Naville, etc., je suis remonté aux sources mêmes, et n'ai presque rien emprunté aux auteurs qui en ont parlé.

Avec les matériaux mis à ma disposition, il m'eût été facile de composer un livre d'une étendue beaucoup plus considérable. Mais le public ne lit guère les gros livres, et ils se propagent difficilement. J'ai donc cru devoir condenser le plus possible les divers sujets que j'avais à traiter, sans toutefois tomber dans la sécheresse des abrégés.

Et maintenant que cette Histoire est achevée, mon vœu le plus ardent est qu'elle fasse beaucoup de bien. Puisse-t-elle trouver le chemin de mainte école, de mainte famille, et s'y asseoir comme une amie et une conseillère ! Je tiendrais surtout à faire connaissance avec les instituteurs, mes collègues ; j'aimerais à causer, à discuter avec eux ; car c'est dans le travail de la pensée et dans la lutte que les idées s'éclaircissent, que les convictions se forment, et que le progrès s'accomplit.

Grandchamp, près Neuchâtel (Suisse),
en décembre 1867.

HISTOIRE UNIVERSELLE

DE LA

PÉDAGOGIE

INTRODUCTION

La vie des êtres organisés, depuis la plante jusqu'à l'homme, se manifeste par un développement graduel, par un déploiement de forces et de facultés inhérentes à leur nature. Favoriser et diriger, à l'aide de règles et de moyens extérieurs, ce déploiement de la vie intérieure des individus, c'est ce qui s'appelle *élever*. La nature s'est chargée du soin d'élever entièrement les jeunes plantes et la plupart des animaux des classes inférieures, toutefois sans défendre à l'homme de lui prêter son concours ou de lui servir d'auxiliaire; c'est ainsi que le jardinier, que l'agriculteur, que l'éleveur d'abeilles, de bestiaux et d'autres animaux, prêtent à la nature un concours efficace dans un très-grand nombre de cas. Quant aux animaux des classes supérieures, la nature s'est déchargée sur eux d'une partie des soins qu'exigent les petits, et, pour cela, elle leur a donné un instinct qui leur apprend à les aimer, à les nourrir, à les protéger. Qui ne connaît la tendre sollicitude des oiseaux et des quadrupèdes pour leurs petits! Et l'on peut dire de toutes les espèces qu'elles réussissent parfaitement dans l'œuvre d'éducation dont les a chargées la Providence : aucune ne dégénère, toutes conservent

fidèlement les traits généraux et particuliers propres à chacune d'elles.

Si des animaux les plus intelligents nous passons à l'homme, nous trouvons que la nature lui a remis une partie considérable de l'éducation de son espèce. Aucun animal ne naît aussi faible que l'homme et n'exige autant de soins physiques. Puis il a une âme que la nature peut bien développer jusqu'à un certain point, mais non conduire sur la voie du développement indéfini. Pour élever l'homme dans le domaine de l'infini auquel il tend, il a besoin de soins multipliés et même de l'action directe de l'Esprit de Dieu. Si, à ces considérations sur l'étendue des soins pédagogiques que réclame l'homme, on ajoute encore celle qu'il est une créature déchue et aveuglée par le péché, on comprendra pourquoi l'éducation a été défectueuse dans tous les temps et chez tous les peuples, et pourquoi elle a tant de peine, même sous l'influence du christianisme, à trouver la voie la plus en harmonie avec les besoins de l'homme et la volonté immuable du Créateur.

Dans cette Histoire universelle de la pédagogie, nous chercherons, avant toute chose, à nous instruire des moyens d'éducation les plus propres à nous faire atteindre notre haute destinée. Mais ne l'oublions pas, c'est à l'école de l'histoire que nous entrons; le bien et le mal vont s'étaler à nos yeux; nous devrons apprécier et juger. Puissions-nous tous faire une sage application de ce précepte de l'Apôtre : *Eprouvez toutes choses et retenez ce qui est bon!*

Nous commencerons par les peuples placés en dehors de l'influence de la religion révélée; nous passerons ensuite aux Juifs et aux peuples chrétiens, en nous arrêtant spécialement à la vie et aux principes des hommes qui ont le plus marqué dans le champ de l'éducation.

Mais ce champ est si vaste qu'avant d'y hasarder nos pas, nous devons commencer par le restreindre. En effet, la pédagogie, dans son sens général, embrasse toute la vie des peuples, car tout dans la société influe sur le dévelop-

pement des individus : religions, législations, mœurs, sciences, commerce, industrie, arts, événements politiques. Une histoire complète de la pédagogie devrait tenir compte de la vie entière de l'humanité. Mais lui donner une telle signification et de telles limites, ce serait presque la rendre impossible. — Je suis donc forcé de me restreindre, et de ne considérer la pédagogie que dans son sens spécial. Par *Histoire universelle de la Pédagogie*, je n'entendrai que ce qui s'est fait ou se fait spécialement en vue de la culture de l'enfant, et je ne m'arrêterai qu'aux principes qui dominent cette culture et qui donnent à l'homme les principaux traits de sa physionomie morale et de son caractère

PREMIÈRE PARTIE

DE L'ÉDUCATION CHEZ LES PEUPLES PLACÉS EN DEHORS DE L'INFLUENCE DE LA RELIGION RÉVÉLÉE

§ 1. Les peuples sauvages.

Chez les peuples sauvages de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie, ainsi que chez les hordes nomades de l'Asie, l'éducation des enfants est presque toute instinctive. On leur donne les soins physiques nécessaires à leur conservation ; ils apprennent sans enseignement spécial la langue et les arts grossiers de leur tribu, et s'imprègnent instinctivement de ses mœurs et de ses superstitions.

On peut considérer comme une espèce d'éducation physique la peine que se donnent plusieurs hordes sauvages pour déformer la tête des enfants et d'autres parties du corps. Les unes serrent la tête dans une boîte carrée, afin de lui donner la forme d'un prisme; d'autres l'aplatissent en la comprimant, surtout derrière; d'autres encore mutilent le nez, les lèvres, etc.; il y en a qui serrent les bras et les jambes à certains endroits, pour y opérer des dépressions semblables à celle que produit une bague trop petite; d'autres, enfin, se tatouent, c'est-à-dire qu'ils se couvrent le corps, notamment le visage, les bras, la poitrine et les jambes, de figures bizarres, au moyen d'incisions opérées dans la peau. De telles pratiques, on le comprend, sont tout simplement absurdes, et nous n'avons, sous ce rapport, rien à apprendre des sauvages. Je ferai simplement remarquer que nous retrouvons encore chez nous des restes de cette ridicule éducation physique, qui consiste à gêner l'œuvre de la nature dans le développement du corps, et à lui ajouter des accessoires superflus. Je mentionnerai, entre autres, le maillot, qui prive le petit

enfant de ses mouvements naturels, et les corsets des jeunes filles, qui empêchent la taille de se développer et de se fortifier, et engendrent par là diverses maladies.

A côté de ces soins purement physiques, nous devons mentionner l'attention particulière que les peuples sauvages apportent à développer, surtout chez les garçons, une ardeur guerrière. La bravoure, unie au mépris de la mort, est la plus haute vertu du sauvage. C'est par elle qu'il remporte la victoire sur ses ennemis et acquiert de la gloire. Ce principe conduit le sauvage à endurcir son fils contre la douleur. Les Albipones se font des incisions ou se percent les bras et d'autres parties du corps; chez les Iroquois, les jeunes garçons s'attachent les bras deux à deux et placent un charbon ardent au milieu pour voir lequel résistera le plus longtemps à la douleur. C'est encore dans le but de devenir de vaillants guerriers qu'ils exercent certains sens, comme la vue, l'ouïe, l'odorat; qu'ils apprennent à nager, à courir, à sauter, à tirer de l'arc.

Il est remarquable que le courage dans le combat soit une des vertus capitales chez tous les peuples qui sont encore dans l'état de nature, ou dont la civilisation est peu avancée. Et cette *vertu* est ordinairement accompagnée de mœurs rudes et d'habitudes cruelles. Il n'y a pas cinquante ans que, dans nos campagnes, les garçons, petits et grands, se faisaient la guerre de village à village, et, dans une ville, de quartier à quartier. On cite même des localités où, à certain jour de l'année, les enfants de deux villages voisins se réunissaient pour un combat très-sérieux. Et malheur au poltron qui ne se battait pas bien! Celui, au contraire, qui terrassait le mieux son adversaire, était comblé d'éloges. De nos jours, ces mœurs sauvages se modifient et disparaissent; on comprend mieux que les hommes sont tous frères, et qu'ils ne doivent pas s'entre-déchirer. Un principe chrétien semble être entré, sous ce rapport, dans la conscience populaire, pour y combattre cet instinct guerrier de la nature dans ce qu'il a de rude et de sauvage.

§ 2. De l'éducation chez les Chinois.

Le peuple chinois est le peuple conservateur par excellence. Aucun autre ne joint une plus grande stabilité à une civilisation assez avancée. Ce caractère de stabilité qui distingue la Chine est une conséquence du principe religieux dominant dans cette vaste monarchie.

Le Chinois n'a aucune notion de Dieu. Il n'a pas le mot *Dieu* dans sa langue. Il sait seulement qu'il existe une force universelle, *le ciel*, qui domine toute la nature. L'empereur, fils de cette force ou du ciel, est *seul* en rapport avec ce dernier. Il joint par là la puissance spirituelle au pouvoir temporel. Ses ordonnances sont des ordres divins qu'aucun mortel n'ose examiner ni contredire. Au-dessous de lui sont les *mandarins* et différents degrés de fonctionnaires, ses représentants, auxquels est dû, par conséquent, un respect, une vénération, un culte analogue. Le père de famille est le dernier terme de cette hiérarchie sacrée et le représentant de l'empereur dans sa maison. La Chine est ainsi une grande famille, dans laquelle l'empereur, les fonctionnaires publics, les parents et les ancêtres sont des personnes sacrées et les objets les plus relevés du culte. L'éducation s'est naturellement moulée sur cette religion des Chinois, comme on peut le voir dans les préceptes suivants :

« Si les affaires de la maison sont bien réglées, celles de l'Etat le seront aussi, car celles-ci reposent sur celles-là : celui qui vénère ses parents vénèrera aussi le roi, et celui-ci peut alors reconnaître ses enfants dans ses sujets.

» Aucune position, aucune dignité ne peut délier l'enfant de la piété filiale. L'obéissance filiale s'élève jusqu'au ciel, dont elle imite le mouvement régulier; elle embrasse la terre entière et est l'image de sa fécondité.

» *Le pouvoir du père est illimité; l'obéissance des enfants est sans restriction.* Le mandarin est obligé de punir l'enfant dont le père se plaint, et cela sans examiner les rai-

sons du père, car l'enfant dont le père est mécontent est digne de punition.

» Les parents nourrissent et instruisent leur enfant jusqu'à ce qu'ils en aient fait un homme. La vertu d'un père et d'une mère est vraiment infinie, elle est comme le plus haut ciel. »

Le père qui tue son enfant (les infanticides sont communs en Chine) n'est pas puni; mais quand un enfant offense ses parents, on le fait mourir. La province se met en mouvement. Le crime le plus odieux a été accompli. L'empereur s'assied sur son trône pour juger. Tous les mandarins des environs sont déposés, car l'administration d'une contrée où un tel crime se passe doit être mauvaise. Le coupable est déchiré, sa maison et les maisons voisines sont brûlées et détruites de fond en comble.

Ces devoirs des enfants envers les parents sont la base de tous ceux qui existent entre princes et sujets, maîtres et domestiques, instituteurs et élèves. Voici, sur les rapports entre maîtres et élèves, encore quelques préceptes intéressants :

« On doit vénérer toute sa vie comme un père l'instituteur que l'on a adopté. Quand un élève accompagne son maître sur la route, il ne doit pas le quitter pour parler avec une autre personne; il ne doit pas non plus marcher sur ses pas, mais se tenir un peu à droite. Quand son maître s'appuie sur ses épaules pour lui dire quelque chose à l'oreille, il doit mettre sa main sur sa bouche pour ne pas l'incommoder de son haleine; jamais il ne doit l'interrompre quand il lui parle. »

Dans un tel état de choses et sous l'empire d'un semblable principe, on comprend que la Chine doive demeurer stationnaire dans son développement. Comme ses lois, ses institutions et sa littérature sont sacrées, elles sont éternellement maintenues et respectées. L'étude du Chinois n'est pas une recherche libre et approfondie de la vérité dans les différents domaines de la science, mais un simple apprentissage mécanique des cérémonies, des lois,

des principes et des faits renfermés dans sa littérature. Les études chinoises ressemblent à celles de l'ancienne scolastique, où, *Aristote l'a dit* écartait tous les doutes. Mais ces études n'en sont pas moins considérables pour toutes les classes ; car chaque Chinois doit être rendu capable de comprendre les ordres de son empereur. Aussi la Chine est-elle le pays des écoles et des examens. Ce n'est que par l'étude qu'on peut s'y élever dans la hiérarchie administrative.

Les études, en Chine, comprennent quatre degrés principaux. Dans le premier (l'enseignement primaire), on apprend à lire et à écrire, et l'on apprend par cœur des préceptes, des sentences, etc. Cet enseignement est essentiellement basé sur la mémoire. Dans le second, on explique les passages, préceptes, etc., appris dans le premier degré. Dans le troisième, on apprend la versification et les belles formes du style. Dans le quatrième, on fait des dissertations, des traités sur des sujets poétiques ; le tout d'après la méthode prescrite. Dans les exercices de style, par exemple, on doit d'abord apprendre à diviser son sujet ; on développe ensuite les idées principales, analysant et classant toujours les pensées jusque dans leurs dernières ramifications. On réunit ensuite les idées analysées en un tout organique. La rhétorique ou l'étude des formes du style a aussi ses règles fixes, comme l'étude du fond. Sur tous les degrés on poursuit l'étude de la lecture et de l'écriture, la principale en Chine. La lecture, l'écriture et les idées sont ici étroitement unies entre elles. Les Chinois n'ont pas de lettres pour écrire les mots. Chaque idée est représentée par un signe particulier et exprimée d'une certaine manière. Il faut donc pour chaque objet ou chaque idée un *signe* écrit et un *mot* parlé. Par ce moyen, l'enseignement intuitif ou l'étude des idées est intimement lié en Chine à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans l'école primaire, on doit apprendre quatre caractères par jour. Le Chinois qui connaît quatre-vingt mille mots et autant de signes pour les représenter, qui possède, par

conséquent, quatre-vingt mille notions ou idées, est considéré comme très-savant.

Dans les villes et les villages de quelque étendue, ce sont les autorités qui pourvoient elles-mêmes à l'établissement des écoles publiques. L'instruction commence à cinq ans et dure jusqu'à douze ou quatorze ans sans interruption, c'est-à-dire sans vacances. Les enfants doivent arriver à l'école au point du jour et saluer, en entrant, Confucius, le plus grand sage de la Chine, et le régent. Le soir, ils quittent l'école de la même manière. Quand les classes sont nombreuses, le maître congédie d'abord les plus petits enfants, ensuite ceux qui ont le plus de chemin à faire pour retourner à la maison. L'enfant n'ose ni s'amuser, ni jouer en chemin, et, en entrant à la maison, il doit saluer les dieux domestiques, les ancêtres et ses parents; il lit ensuite ses leçons à haute voix. Il lui est prescrit de tenir son livre à trois pouces des yeux pour lire, de ne pas se salir les doigts en écrivant, et de se tenir droit.

Dans l'école, le premier enseignement commence par l'étude de certaines cérémonies et formes de politesse. Les éléments de la lecture et de l'écriture s'apprennent en regard des objets dont on étudie les signes (leçons d'intuition); dans les exercices de mémoire, l'enfant apprend de vieilles sentences et des règles de conduite. Voici quelques échantillons de cette sagesse chinoise :

« A peine le poulain commence-t-il à trotter, que déjà la route est trop étroite pour lui.

» Le mal s'apprend vite, le bien difficilement.

» La raison est pour les sages, et la loi pour ceux qui manquent de sagesse.

» Celui qui peut supporter les plus grands maux est le plus digne de commander aux autres.

» Un entretien avec un sage vaut plus que dix ans d'études.

» Qui ne sème pas, n'a pas d'épis à moissonner, et qui ne moissonne pas le grain semé, n'a pas de pain à manger.

» Cherche à rendre ton dehors brillant et ton intérieur pur.

» Pour être le maître de la terre, il faut unir le fonds à l'éclat.

» Si tu ne brides pas toi-même ta langue, personne ne te la bridera. »

Le calcul est enseigné dans l'école primaire, mais le chant est défendu. L'enfant chinois n'ose ni chanter, ni lire des livres amusants, ni jouer. Il lui est même défendu de courir et de sauter sur la voie publique. Il doit se rafraîchir l'esprit par des travaux manuels ou des exercices corporels. A l'école, l'enfant paresseux est couché sur un banc étroit, où il reçoit des coups de verge. Tous les mois ou tous les quinze jours, les pères de famille font subir un examen. Les examens de l'Etat se font à huis clos et scellés; et, d'après le résultat, le candidat reçoit son rang, son costume particulier, et les marques de sa dignité.

L'éducation des filles est négligée en Chine. L'ouvrage intitulé *Sio-Hao*, ou l'*École des Enfants*, donne la règle suivante pour leur éducation : « Quant aux filles, dès l'âge de dix ans, elles ne doivent plus sortir de la maison. Il faut leur apprendre à être amicales, à parler avec grâce, à travailler la soie et à coudre. A vingt ans, il faut les marier. »

§ 3. De l'éducation chez les Indous.

Si de la Chine nous passons en Inde, nous y trouvons une autre religion et, par conséquent, une autre éducation. Les Indous ont des livres sacrés, les Védas, qui ont exercé une grande influence sur la vie de ce peuple. Les castes, par exemple, consacrées par les Védas, fixent la vocation des divers individus et par là une partie notable de leur éducation. Les Védas enseignent aussi l'immortalité de

l'âme et l'existence de peines et de récompenses après cette vie. Cette croyance doit agir aussi sur la vie morale de l'Indou, comme on peut le comprendre par les préceptes suivants :

« Celui qui blâme son maître, lors même que celui-ci se serait trompé, entrera après sa mort dans le corps d'un âne ; s'il le blâme faussement, il deviendra un chien ; s'il se sert de ce qui lui appartient, sans le lui demander, il passera dans le corps d'un ver ; enfin, s'il envie ses mérites, il sera transformé en une grande vermine.

» Le veuf qui se marie entrera après sa mort dans le corps d'un cheval.

» Celui qui honorera son père, sa mère et son précepteur, règnera sur les trois mondes : son corps sera glorifié comme celui d'un dieu, et il jouira d'une félicité ineffable.

» Celui qui honore sa mère gagne le monde terrestre ; celui qui honore son père gagne le monde moyen ou éthéré, et celui qui honore constamment son maître gagne le monde céleste de Brahma.

» Il y a des macérations qui font passer directement dans le sein de la Divinité : les unes consistent à se placer entre deux feux, tandis que le soleil darde ses rayons sur le sommet de la tête ; d'autres consistent à coucher l'hiver dans de l'eau froide, à vivre dressé sur les orteils, etc. »

Voici maintenant quelques détails sur les écoles indoues dirigées par les brahmines.

Dans les localités où l'on trouve des familles appartenant aux trois castes supérieures, il y a des écoles élémentaires dans lesquelles les enfants apprennent à lire, à écrire et à calculer. Le maître se sert, pour punir, du bâton et de la verge. La lecture et l'écriture commencent en même temps. Les premières lettres se tracent sur le sable avec un bâton (les écoles se tiennent sous un arbre, et, par le mauvais temps, sous un hangar) ; on les grave ensuite sur des feuilles de palmier avec une pointe en fer ; enfin, on écrit sur des feuilles de platane avec de l'encre. Quand l'école *est très-nombreuse*, le maître apprend aux

plus grands élèves à instruire les autres; il forme des moniteurs. C'est de l'Inde qu'a été transportée, à Londres d'abord, la méthode lancastrienne ou l'enseignement mutuel. Des proverbes et des sentences morales servent d'exercice à la pensée. On apprend, en outre, un catéchisme bouddhiste divisé en deux parties. La première renferme les dix commandements suivants :

1. Tu ne tueras aucun être vivant (les Indous ne mangent pas de viande).

2. Tu ne déroberas point.

3. Tu ne te rendras pas coupable d'impuretés.

4. Tu ne commettras point d'injustice avec ta bouche

5. Tu ne boiras pas de fortes liqueurs (le vin seul est permis, et encore avec modération; de fortes peines attendent l'ivrogne après sa mort).

6. Tu ne parfumeras point les cheveux qui croissent sur le sommet de la tête, et tu ne peindras point ton corps.

7. Tu n'écouteras point le chant; tu n'assisteras à aucun spectacle, et n'y prendras aucune part (le jeu des échecs est compris dans cette défense).

8. Tu ne t'assiéras ou ne te coucheras pas sur un divan haut et large (celui de Bouddha n'avait que huit pouces de haut).

9. Tu ne mangeras pas après le temps (après midi).

10. Tu ne possèderas en propre ni or, ni argent, ni quoi que ce soit de valeur.

Les cinq premiers commandements sont considérés comme les plus importants; mais ils sont, aussi bien que les autres, souvent transgressés.

La seconde partie renferme des règles de politesse, de savoir-vivre, etc. Voici les principales :

1. Le jeune homme doit respecter son maître comme Bouddha lui-même; il ne doit pas le contredire, même quand il ne dit pas la vérité; il ne doit pas parler de ses défauts; il ne doit point entrer chez lui indiscrètement lorsqu'il a fermé sa porte; il frappera trois coups à la porte, et si on ne vient pas lui ouvrir, il s'éloignera.

Quand un maître monte sur une montagne, l'élève doit porter après lui un siége sur lequel il puisse se reposer.

2. Quand le maître mange, qu'il lit les saints livres, nettoie ses dents, prend un bain, ou qu'il est occupé dans son esprit, l'élève ne doit point aller auprès de lui. Quand il s'habille, il doit lui tenir ses souliers.

3. Un élève ne doit entrer dans aucune maison sans être accompagné de son maître; il ne doit regarder ni à droite, ni à gauche, mais le suivre silencieusement, les regards dirigés vers la terre.

4. Un livre qui traite d'études doit être lu et compris jusqu'au bout avant que l'on passe à un autre.

5. On ne doit pas tousser sur les livres sacrés, ni prendre aucun rafraîchissement en les lisant.

6. Tu ne feras point trop de bruit avec le nez; tu ne cracheras point dans un endroit propre. Quand tu bâilleras, tu tiendras la manche de ton habit devant ta bouche; tu ne feras point de bruit en mangeant, et ne te gratteras point la tête.

Il y a dans l'Inde, outre les écoles populaires, des écoles de brahmines et trois écoles savantes, avec des professeurs pour les diverses sciences. Aussi longtemps qu'il étudie, le jeune homme est logé et nourri chez son maître ou père spirituel ; durant ce temps, il n'est pas obligé de lui faire des cadeaux, outre ce qu'il lui paye pour sa pension et ses leçons; mais, en le quittant, il doit, suivant ses moyens, lui donner un champ, de l'or, des pierres précieuses, une vache ou un cheval, un parasol, une paire de pantoufles, un marche-pied, du grain, des habits ou un mets délicat. Par ce moyen, il demeure en faveur auprès de son maître[1].

4. Les anciens Égyptiens.

Les anciens Egyptiens, dont la civilisation remonte à 2,000 ans avant Jésus-Christ, ont beaucoup de traits de

1. L'*Inde* se transforme lentement sous l'influence du gouvernement anglais et des missions chrétiennes.

ressemblance avec les Indous. Comme eux, ils étaient divisés en castes. Les prêtres et les guerriers formaient la noblesse du pays. Entre eux et les castes populaires des artisans, des bergers, des bateliers et des marchands, il y avait un abîme infranchissable. Cette division de la population en castes déterminait, comme dans l'Inde, la culture spéciale de chacune d'elles. Il y avait plus encore : chaque caste se divisait en autant de classes d'ouvriers qu'elle renfermait de branches de travail ; et il fallait que le fils embrassât l'état de son père. Cette organisation sociale présentait cet avantage, que chaque enfant pouvait de bonne heure apprendre son état sous le toit paternel, et acquérir ainsi beaucoup d'adresse dans sa spécialité, s'il était bien doué. Mais, si les spécialités gagnaient à ce système, on comprend que l'ensemble y perdait en harmonie, et que le génie qui se fraie de nouvelles routes, qui crée, transforme et ouvre de nouveaux horizons, était comme enchaîné dans ces institutions égyptiennes, qui donnaient à la civilisation sa base, sa règle et ses limites.

On connaît peu les principes philosophiques et religieux qui servaient de base aux institutions égyptiennes. Les prêtres, qui avaient le monopole de la science et gouvernaient par son moyen, avaient soin de s'entourer de mystères pour qu'on ne pût pas leur enlever leur pouvoir. Ils avaient, pour eux, une écriture particulière, les *hiéroglyphes*, tandis que l'écriture *démotique* servait pour le peuple. Ils représentaient la religion sous des emblêmes mystérieux que le peuple prenait pour des divinités. Les rois cependant étaient plus ou moins initiés à la science des prêtres, ainsi que les membres de leur famille. Moïse, adopté par la fille de Pharaon, *fut instruit dans toute la science des Egyptiens* (Actes, v. 22). Et cette science était assez importante. Les Egyptiens (la caste des prêtres) cultivaient la philosophie, l'histoire, l'histoire naturelle, la médecine, l'astronomie, l'astrologie et la magie. Cette dernière science devait être fort remarquable, à en juger par les actes qu'accomplirent les magiciens de Pharaon de-

vant Moïse : ils changeaient des verges en serpents, de l'eau en sang, etc. Les obélisques, les canaux, les pyramides, témoignent aussi des connaissances des Egyptiens en mathématiques, en mécanique, en architecture, en sculpture, etc.

Les principes religieux des Egyptiens avaient quelque chose d'austère qui déteignait sur l'éducation des enfants. A la vérité, on ne les exposait pas, comme dans d'autres pays : leur vie était sacrée ; mais on leur donnait peu de soins physiques. Ils allaient presque nus, sans chaussure ni bonnet, la tête rasée. Leur nourriture était des plus simples ; on leur servait de la moelle de papyrus rôtie sous la cendre, ou d'autres plantes aquatiques. L'entretien complet d'un enfant jusqu'à l'adolescence ne revenait qu'à 20 drachmes, c'est-à-dire à moins de 20 francs. Dans les écoles, on leur apprenait à lire et à écrire. Le divin Theut, inventeur de cet art, pensait, par là, rendre les Egyptiens plus sages et leur faciliter la mémoire. Un roi de Thèbes, Tamus, se permit plus tard de le contredire par des paroles assez remarquables pour être rapportées : « Cette invention, dit-il, favorisera l'oubli des choses qu'on devrait savoir, car on confiera aux caractères extérieurs ce qui devrait être gravé dans la mémoire. Ce n'est donc pas un moyen de se mieux ressouvenir que Theut a inventé, mais, au contraire, un moyen de faire oublier ; les élèves auront une représentation des règles de la sagesse, au lieu d'avoir celle-ci en eux-mêmes ; ils paraîtront beaucoup savoir, et ils ne seront que des ignorants. » A côté de l'écriture et de la lecture, on enseignait aussi le calcul. Cette branche s'apprenait dans des jeux intéressants. Les enfants recevaient un certain nombre de pommes, de couronnes, de vases en or, en argent, en airain, ou en d'autres métaux ; il s'engageait ensuite entre eux des espèces de combats, dans lesquels il y avait gain ou perte des objets distribués. Mais le calcul, comme le remarque Cramer, rendit les Egyptiens, comme les Phéniciens et d'autres peuples, plus rusés que sages. Il favo-

risa et développa en eux la soif du gain et de l'argent, et tous les vices qui en découlent.

La femme était mieux partagée en Egypte que chez les divers peuples de l'Asie. Les prêtres du moins n'osaient prendre qu'une femme. Et, chose étonnante, le mari devait soigner les affaires de la maison, tandis que la femme allait au marché et faisait le commerce. D'après Diodore la femme aurait joui d'une plus grande considération que l'homme. Ce renversement des rôles dans la famille devait avoir une certaine influence sur l'éducation des enfants : c'était le père plutôt que la mère qui était chargé de les élever dès leur entrée dans la vie.

§ 5. De l'éducation chez les anciens Perses.

En Chine, en Inde et en Egypte, comme on vient de le voir, l'éducation a été ou est encore dominée et réglée par un principe théocratique. Les préceptes viennent du ciel et des divinités supérieures reconnues. En Perse l'Etat entre comme nouveau facteur dans l'éducation. Il y partage avec la religion le droit de régler la culture et les mœurs du peuple.

En naissant, le petit enfant devait, d'après le Zend-Avesta, la bible des Perses, être lavé trois fois avec de l'urine de bœuf et une fois avec de l'eau, afin de le purifier. Un astronome déterminait ensuite le sort de l'enfant et lui donnait un nom. A la fin de la troisième année, le père offrait un sacrifice à Mithra. Jusqu'à sept ans, l'enfant n'était astreint à rien, et tout ce qu'il faisait de mal tombait au compte des parents. Avant l'âge de cinq ans, ceux-ci n'osaient l'instruire de ce qui était bien ou mal[1] ; ils devaient se borner à lui donner les soins physiques nécessaires, et à lui dire, lorsqu'il tombait dans quelque faute : Ne fais plus jamais cela !... Bel exemple de sobriété dans les paroles ! Avant l'âge de huit ans, on ne devait pas frap-

1. On retrouvera ce principe dans Jean-Jacques Rousseau.

per un enfant, à moins qu'il ne fût insensible à d'autres punitions. L'enfant devait obéissance absolue aux parents. Celui qui refusait trois fois d'obéir était digne de mort. L'élève était tenu d'honorer son maître plus encore que ses parents, attendu que celui-ci avait pour charge de cultiver l'âme, la plus noble partie de l'homme. D'après la prière suivante, tirée d'un livre persan, cette supériorité du maître sur le père n'aurait cependant pas été généralement reconnue : « O Mithra ! est-il dit, unis par 30 liens les bons, par 60 l'homme et la femme, par 70 l'écolier et le maître par 100 les frères, par 1,000 le père et le fils, et par 10,000 le pays et son prince ! »

Jusqu'ici le principe religieux ou théocratique semble l'emporter dans l'éducation des Perses, et cela peut avoir été le cas parmi les prêtres et surtout chez les Mèdes; mais la religion de Zoroastre, en faisant de l'Etat le représentant d'Ormuzd, avait jeté un nouveau facteur dans la vie sociale. L'Etat n'est plus ici sous la dépendance totale des prêtres, c'est une puissance à part, qui doit combattre pour Ormuzd, et qui, par conséquent, veut exercer une influence sur la nation ; de là une éducation nationale, c'est-à-dire une éducation de par l'Etat et non plus uniquement de par la religion. Sous ce rapport, la Perse forme la transition entre l'Asie et l'Europe ancienne, où le principe national absorbe le principe théocratique.

Voici comment Xénophon a décrit l'éducation nationale des Perses dans sa *Cyropédie :* « Les lois de la Perse, dit-il, pourvoient à l'éducation morale des citoyens. Une place éloignée du bruit et entourée de bâtiments publics, est le lieu de rassemblement et l'école des Perses. Cette place est divisée en quatre parties, destinées aux garçons (6-16 ans), aux jeunes gens (16-26 ans), aux hommes (26-50) et aux anciens. Tous les matins les garçons et les hommes s'y réunissent avant le point du jour. Les jeunes gens, sauf ceux qui sont mariés, dorment tout armés devant les bâtiments publics, soit pour les garder, soit pour se préserver de la débauche. Les anciens sont libres de venir au

lieu de rassemblement ou de rester à la maison. Chaque section est dirigée par dix chefs; ceux des garçons sont choisis parmi les anciens qui ont les meilleurs fils. Les exercices pour les garçons consistent à tirer de l'arc, à lancer le javelot, à monter à cheval. Les maîtres de la section consacrent une partie de la journée à juger les délits qui se commettent, tels que vols, mensonges, médisances, etc. L'ingratitude et le mensonge sont tout particulièrement punis. Les garçons les plus âgés sont souvent appelés à prononcer sur les fautes des autres, d'après les règles de la justice; c'est une école pratique de droit. On apporte un grand soin à cultiver la sobriété, l'empire sur soi-même, l'obéissance envers les supérieurs, et la véracité. Les jeunes gens doivent être sans cesse à la disposition de leurs supérieurs pour faire tout ce que réclame le bien public. Quand le roi va à la chasse, ce qui arrive plusieurs fois par mois, il prend avec lui la moitié des jeunes gens; c'est leur école militaire, et en même temps une école où ils apprennent à supporter la soif et la faim, la chaleur et les fatigues de toute espèce. Ceux qui restent s'exercent à l'arc, au javelot, à la course, ou bien ils s'en vont faire la chasse aux brigands. Les hommes font le service militaire, ou sont employés comme chefs des jeunes gens et des garçons. Après 50 ans révolus, ils sont dispensés du service et employés comme juges, administrateurs, etc. »

Voilà un court résumé du tableau de l'éducation publique des Perses d'après Xénophon. Les femmes n'avaient point de part à cette culture nationale, elles partageaient, selon plusieurs auteurs, la position inférieure qui leur est faite chez les peuples de l'Orient.

On a voulu voir de la poésie dans la Cyropédie, une histoire arrangée pour stimuler l'éducation nationale des Grecs. Je ne veux pas essayer de lever les contradictions qui existent entre les auteurs. Je pense (comme cela ressort de cette exposition) qu'il y avait plus d'un mode d'éducation en Perse, et je suppose que l'éducation nationale dont parle Xénophon ne s'étendait qu'à une classe de

citoyens. On ne comprend pas, en effet, comment toute la nation aurait pu être jetée dans un système d'éducation, où il n'y a place ni pour l'agriculture, ni pour les arts, ni pour le commerce, mais seulement pour les fonctionnaires publics et les militaires. Un peuple ne peut pas passer sa vie sur une place publique, ni la moitié des jeunes gens d'une nation accompagner son roi à la chasse.

En terminant ce coup d'œil sur l'éducation des anciens Perses, je dois relever un trait de cette éducation, savoir son austérité. Le Perse, appelé par sa religion à combattre Ahriman jusque dans son cœur, devait nécessairement devenir austère et guerrier. En apprenant à dompter ses passions, sa mollesse, sa sensualité, et à braver les déserts, empire d'Ahriman, et les fatigues qui s'y rattachent, le Perse devenait fort, hardi et courageux. Il fallait une telle éducation pour produire un Cyrus, et faire des Perses un peuple conquérant. L'austérité des mœurs fortifie et élève une nation ; la mollesse et le luxe l'affaiblissent et l'abaissent.

§ 6. De l'éducation chez les Phéniciens.

Les Phéniciens nous offrent l'image d'un peuple commerçant, qui s'abandonne hardiment à l'inconstance des flots pour étendre au loin son commerce et augmenter ses richesses. Il résulte de là que sa culture a dû être plus libre que celle des autres peuples de l'Asie. Le principe de l'utilité dominait chez les Phéniciens, comme chez tous les peuples marchands. Leurs connaissances se rapportaient à leur commerce, leur morale s'accommodait à leurs intérêts. A Carthage, ville fondée par les Phéniciens, les garçons apprenaient à lire, à écrire, à calculer; ils devaient en outre apprendre le maniement des armes, un métier et les pratiques de la religion. On ne sait au reste rien de précis sur leurs principes et leurs procédés particuliers d'éducation.

§ 7. Les Grecs.

En quittant l'Asie pour passer en Europe, nous entrons sur un terrain pédagogique nouveau. Là, les préoccupations de la vie à venir, et des préceptes absolus émanant du ciel ; ici, des peuples ne vivant que pour la vie présente, et une morale puisée dans l'homme même. Là, l'homme gravitant autour de son *dieu* pour parvenir à la félicité; ici, l'homme cherchant son bonheur en lui-même et dans le déploiement de ses propres forces. Il faut pourtant excepter de la tendance asiatique les races Cananéennes qui servaient d'impures divinités et cherchaient le bonheur dans la volupté.

C'est donc une base toute humaine que celle sur laquelle repose la civilisation des Grecs et des Romains. Assurément ils avaient aussi un culte et des dieux ; mais (comme nous le verrons bientôt), leur mythologie n'était qu'un produit de leur développement moral et physique.

Cette base de la civilisation gréco-romaine renfermait deux éléments distincts : un élément social, et un élément individuel. L'individu toutefois était censé appartenir à la société ou à l'Etat, plus qu'à lui-même : le citoyen avait le pas sur l'homme. Le Grec et le Romain étaient avant tout citoyens, mais avec des caractères différents. Le Grec recherchait le *beau et le bon*, et le Romain *l'utile*.

Pour atteindre sa destinée, le Grec était stimulé et développé par trois moyens intimement unis entre eux, et pour ainsi dire confondus avec la vie du peuple : la religion, la musique et la gymnastique.

LA RELIGION

La religion n'était, chez les Grecs, qu'un produit de leur développement moral et physique. Leurs dieux, c'était l'homme idéal, affranchi des misères humaines, et tel qu'ils le trouvaient en eux-mêmes, avec la beauté physique et morale, avec les passions mêmes qu'ils aimaient

et croyaient propres à rendre l'homme heureux. L'Olympe, avec ses dieux, était dans l'âme du Grec avant de passer dans son culte et dans sa littérature. Aussi chaque dieu exprime-t-il cette harmonie parfaite du corps et de l'âme qui est la souveraine beauté et en même temps le souverain bien pour le Grec. Dans les statues des dieux, l'être intérieur pénètre et anime l'être physique au point qu'ils paraissent confondus l'un dans l'autre. Et il y a dans cette beauté, telle que le Grec la concevait, quelque chose de pur et de sublime qui captive l'âme et la détourne des passions qui dégradent l'homme.

La personnification du *beau* et du *bon* dans des êtres immortels et heureux de leur perfection, tel est le sens intime et profond de la mythologie grecque. Et cette mythologie, sortie du génie du peuple, quoique n'ayant ni livres saints, ni préceptes divins, réagissait néanmoins puissamment sur lui. Le Grec voyait dans les statues de ses dieux, qui habitaient des temples magnifiques, l'image vivante de la perfection qu'il cherchait; et leur vue entretenait en lui le besoin de l'atteindre : l'impression du beau, disait-il, arme l'âme contre le vice et l'enflamme pour la vertu, beaucoup plus que ne peuvent le faire des préceptes sans vie, une discipline tyrannique, ou une crainte servile. C'est ainsi que les dieux exerçaient une influence directe sur le peuple, et cette action était d'autant plus réelle et d'autant plus puissante qu'elle s'adressait justement à la faculté dominante chez les Grecs, au sentiment du beau. Quiconque a jamais été impressionné par la vue d'une statue antique, d'un Apollon, par exemple, comprendra ce rôle de la religion au sein du peuple grec.

LA MUSIQUE

La musique jouait un très-grand rôle dans l'éducation. Elle avait pour mission de cultiver l'âme en la purifiant par l'harmonie et le rhythme, en la développant par une poésie pleine de charme et d'instruction; et elle était si

intimement unie à la vie, qu'on ne pouvait la modifier sans modifier en même temps le caractère même du peuple. Les Grecs envisageaient cet art comme le premier et le principal moyen d'éducation. La philosophie, dit Socrate, n'est que le point culminant de la musique.

Mais de même que les Grecs, suivant leurs divers caractères, avaient divers dieux pour exprimer l'idéal du beau qu'enfantait leur imagination, de même la musique variait chez eux suivant les caractères des diverses populations.

La musique phrygienne était essentiellement religieuse.

La musique dorienne (Sparte), adoptée par Grégoire-le-Grand pour le chant d'église, était grave, calme et harmonieuse. Elle servait, surtout à Sparte, à inspirer le patriotisme et la bravoure, à célébrer les héros morts pour la patrie, à dire le malheur des lâches. On chantait aussi les lois de Lycurgue mises en vers, les poèmes d'Homère et d'autres histoires des dieux et des héros. Sous l'influence d'une musique si instructive et si riche de force et d'harmonie, les cœurs s'enflammaient d'amour pour la patrie et pour la vertu.

A Athènes, la musique n'était pas moins cultivée qu'à Sparte : tous les citoyens étaient tenus de l'apprendre. La musique ionique était souple et passionnée. Les Athéniens crurent faire des progrès dans cet art en séparant la musique du chant, et en introduisant chez eux les instruments à vent (jusque là ils étaient à cordes), entre autres la flûte, qui se répandit dans toute la Grèce. Mais ces innovations exercèrent une influence mauvaise sur le peuple, parce que les sons seuls, séparés de tout texte, ont quelque chose qui énerve et amollit l'âme. Des réclamations ne tardèrent pas à s'élever contre l'action démoralisante de la flûte, mais elle ne fut cependant abandonnée que quand Alcibiade eut fait remarquer qu'il y avait dans le jeu de cet instrument quelque chose qui froissait le sentiment du beau, en défigurant le joueur. Toutefois la musique ne se releva pas à Athènes; elle suivit la décadence des mœurs.

A Sparte, le peuple, — et quand il est question du peuple, il ne faut pas comprendre les esclaves, qui formaient une classe nombreuse d'habitants, — le peuple, dis-je, ne recevait aucune autre instruction que celle qui lui était apportée par la musique : fort peu de personnes savaient lire et écrire. A Athènes, on joignit à la musique quelques autres moyens de culture intellectuelle, tels que les lectures dans les jeux, des discours sur la place publique, la lecture et l'écriture. La lecture s'enseignait d'après la méthode ancienne ou d'épellation. On faisait d'abord apprendre les noms des lettres, ensuite leur forme et leur valeur. Après cela, on apprenait les syllabes, puis les parties du discours avec toutes leurs modifications ou changements. Cette étude terminée, on passait à la lecture courante et à l'écriture.

Comme on le voit, on faisait de la lexicologie avant de commencer la lecture courante. La lecture redevenait à la fin, par la déclamation, une espèce de musique. Les principaux ouvrages employés comme livres de lecture et exercices de mémoire étaient l'Iliade et l'Odyssée. Alcibiade donna un jour un soufflet à un régent, chez lequel il ne trouva point les œuvres d'Homère. Nicératus savait encore dans sa vieillesse l'Odyssée et l'Iliade par cœur. Anaxagore disait qu'Homère était l'instituteur de toute la Grèce. Il aimait mieux qu'on sût ce poète que les lois de Solon. A côté des œuvres d'Homère, on employait aussi celles d'Esope et d'Euripide.

LA GYMNASTIQUE

La gymnastique était au corps ce que la musique était à l'âme, c'est-à-dire le moyen de le développer. En le fortifiant, en l'endurcissant contre la fatigue, en l'assouplissant, en développant en lui la grâce et l'aisance dans les mouvements, elle devait en faire la digne enveloppe de l'âme. Par elle, l'homme s'élevait à cette belle harmonie du corps et de l'âme, terme de l'éducation chez les Grecs.

A Sparte, les principaux exercices gymnastiques étaient

la course, la lutte, l'équitation. Ils formaient, avec la musique ou le chant, le fond de toutes les fêtes populaires.

A Athènes, la gymnastique était plus savante et plus variée. Aux exercices ci-dessus on joignait le saut, le jet du javelot, le pugilat ou combat à coups de poing. On y formait aussi des athlètes pour figurer dans les grandes fêtes populaires. La natation, l'art de conduire les chars, ns lesquels on montait par derrière, le jeu de paume et quelques autres, étaient aussi populaires chez les Grecs. Le jeu du flambeau était, entre autres, très-amusant et très-beau; il avait lieu la nuit. De jeunes garçons, disposés sur une place publique suivant certaines règles, devaient porter des flambeaux allumés en courant à toute vitesse. Celui qui ne courait pas assez vite était sifflé, et celui qui éteignait son flambeau devait sortir du jeu.

Je mentionnerai encore comme appartenant à la gymnastique, la danse, tout particulièrement en honneur à Sparte. Comme expression des sentiments intérieurs, cet exercice réunissait en lui-même la musique et la gymnastique. Il était fort aimé dans toute la Grèce. Les Arcadiens recevaient des leçons de danse aux frais de l'Etat jusqu'à l'âge de trente ans, et ils devaient donner chaque année des preuves de leurs progrès sur un théâtre public. La danse dorique avait quelque chose de grave et de mâle comme la musique et la gymnastique. Les garçons apprenaient à danser dès l'âge de cinq ans, et les parents n'avaient pas de plus grand plaisir que de voir leurs enfants danser dans les fêtes publiques, le corps nu et la tête couronnée de palmes. Ordinairement on n'admettait dans les danses que des garçons; mais il y avait aussi des danses où les deux sexes étaient réunis.

Les exercices gymnastiques, destinés à cultiver et à faire ressortir la grâce et la beauté du corps, renfermaient sans nul doute de grandes jouissances pour un peuple si capable de sentir le beau. Mais les Grecs ne surent pas demeurer dans les limites où la sagesse de Dieu a voulu laisser paraître à découvert la beauté de notre corps : ils aimaient

à le voir tout entier. A Sparte, on alla jusqu'à défendre les ceintures dans les courses publiques. Je veux croire que la volupté n'était pour rien dans les motifs qui dirigeaient les Grecs sur ce point; mais ce qui est certain, c'est que les gymnases, où les garçons paraissaient souvent nus, devinrent peu à peu des écoles d'immoralité.

Après avoir esquissé à grands traits la figure du peuple grec et parlé des moyens principaux d'éducation en usage sur cette terre classique du beau, je devrais entrer dans quelques détails sur le développement de cette civilisation si remarquable à tant d'égards, et sur la manière dont les moyens généraux et particuliers de culture étaient employés pour la réaliser; mais cela m'entraînerait dans des développements hors de proportion avec les limites de cette histoire, et je vais me borner à dire quelques mots de l'éducation chez les deux principaux peuples de la Grèce, les Spartiates et les Athéniens, après quoi je terminerai par l'exposition des systèmes de Platon et d'Aristote.

LES SPARTIATES

L'éducation avait chez les Doriens un caractère tout particulier. Lycurgue (né en 926 av. J.-C.), le législateur de Sparte, voyait dans l'habitude le moyen de moraliser le citoyen et le plus ferme appui de l'Etat. En conséquence de ce principe, il soumit l'éducation à des lois, et la rendit uniforme, commune et publique. Son but étant de rendre un petit peuple fort et invincible, il mit tous ses soins à faire converger tous les vœux, tous les intérêts, toutes les ambitions et toutes les forces vers un centre unique, l'Etat. Les droits de l'individu furent dominés et absorbés par l'élément social. Tout Spartiate appartenait à l'Etat, et l'Etat l'élevait d'une manière conforme à son but. Or, comme ce but était de former des guerriers vaillants et dévoués, la principale tâche de l'éducation devait être de développer la force physique, l'adresse, la persévérance, la bravoure et le patriotisme. Les moyens d'éducation étaient tous en harmonie avec ce but. Dès qu'un

enfant était né, on examinait s'il pouvait devenir un vaillant guerrier. S'il était faible ou difforme, on allait le précipiter dans les abîmes du Taygète. Pour obtenir de beaux enfants, on proclama des lois réglant les conditions du mariage. Celui qui se mariait trop tard ou qui ne se mariait pas était puni.

Jusqu'à l'âge de sept ans, l'enfant était élevé à la maison, principalement par sa mère. Cependant le père le prenait aussi avec lui dans les repas publics destinés aux hommes, et il recevait une demi-portion de soupe, assis sur un marche-pied, à côté de son père. On avait pour principe de laisser à l'enfant la plus grande liberté possible et de le préserver de la peur et de la mollesse. C'est pour cela qu'on n'enveloppait pas de langes le petit nourrisson et qu'on le laissait seul dans l'obscurité. On empêchait les cris autant que possible, attendu qu'il était honteux, chez les Spartiates surtout, d'exprimer la douleur par des cris.

A sept ans commençait l'éducation publique, obligatoire pour tous. Un citoyen respectable était chargé de surveiller la conduite morale des enfants et de diriger les exercices corporels. Il avait sous sa direction des *porte-fouets*, jeunes citoyens chargés d'administrer des coups sur l'ordre du *pédonome*. Les enfants étaient légèrement habillés, et allaient nu-pieds. Tous les jours ils devaient se baigner dans l'Eurotas. La couche sur laquelle ils dormaient par groupe, les uns à côté des autres, était faite de roseaux tirés des bords de l'Eurotas. La nourriture était peu abondante et mal assaisonnée. Les fatigues de la asse, et la *cryptie* (maraude pour se procurer par adresse a nourriture la plus indispensable), qui n'était punie que dans le cas où le délinquant était pris sur le fait, leur apprenaient à supporter la chaleur et le froid, et les rendaient hardis et adroits. En outre, il y avait chaque année une flagellation publique des garçons pour éprouver leur force d'âme et éveiller en eux le sentiment de l'honneur. Celui qui supportait les coups sans laisser apercevoir aucune expression de douleur recevait une couronne pour

récompense. Après l'âge de douze ans, la discipline était encore plus forte et les exercices plus variés. A dix-huit ans, le garçon prenait rang parmi les jeunes gens ; à trente ans, il devenait homme. Le respect qu'on avait à Sparte pour les vieillards se rattachait intimement à ce système d'éducation. Le vieillard avait parcouru tous les degrés de l'éducation spartiate, et s'il n'était tombé dans aucune faute contre l'honneur, il était un objet digne de vénération pour le jeune homme, qui voyait en lui un modèle à imiter ; il devait lui obéir comme à un père.

L'instruction publique comprenait la gymnastique, qui s'apprenait dans des places nommées gymnases, puis le chant, la musique et la danse. La science, comme je l'ai dit plus haut, n'était pas en honneur à Sparte. Lycurgue ne voulait former ni des savants, ni des orateurs. L'éloquence était même méprisée à Sparte, où elle passait pour l'art de mentir. L'esprit du Spartiate ne restait cependant pas inculte, et il devait l'exercer en s'exprimant par des phrases courtes, rapides, frappantes, « laconiques. » Cette manière de parler aiguisait la pensée, et la rendait claire, rapide et pénétrante.

L'éducation à Sparte s'étendait aussi aux filles, attendu que la beauté et la santé des générations futures en dépendaient en partie. Dans ce but, elles avaient leurs propres gymnases, où elles s'exerçaient à la course, à la lutte, etc.

LES ATHÉNIENS

L'indépendance et la force de l'Etat étaient, comme nous l'avons vu, le but vers lequel tendaient toutes les lois de Lycurgue. A Sparte, la liberté individuelle était absorbée dans l'unité sociale représentée par l'Etat ; l'individu n'y était que citoyen ; il n'appartenait ni à lui-même, ni à sa famille. Nous trouvons à Athènes un principe différent. Ici la force et l'indépendance de l'Etat ne sont pas le but où tout doit aboutir, mais simplement le moyen d'assurer la liberté individuelle et de la défendre. Cette différence dans la *manière de concevoir* la liberté et la tâche de

l'Etat modifia nécessairement les moyens d'éducation. A la vérité, le principe *que l'enfant appartient à l'Etat et doit être élevé pour lui*, prévalait à Athènes comme à Sparte, mais il n'y était pas compris d'une manière aussi absolue, ce qui ressort déjà du seul fait que l'Etat ne s'y est jamais approprié le monopole de l'éducation; il se contentait d'établissements publics et de quelques autres institutions propres à cultiver le patriotisme et les mœurs nationales. Solon (638-559 av. J.-C.), le législateur le plus remarquable d'Athènes, considérait l'éducation de la jeunesse comme une partie essentielle de la tâche de l'Etat, mais il se contenta de régler et d'améliorer l'éducation domestique. Il obligea les pères à apprendre à leurs fils un métier ou un art, au moyen duquel ils pussent gagner leur vie. Le père qui avait rempli ce devoir pouvait, en retour, exiger de son fils qu'il prît soin de lui dans sa vieillesse. Solon régla aussi l'instruction. Les garçons devaient, avant toute autre chose, apprendre à nager et à lire; s'ils appartenaient à des familles pauvres, ils étaient obligés d'apprendre en outre l'agriculture, le commerce ou un art quelconque; s'ils avaient des parents riches, on devait leur enseigner la musique, l'équitation, la chasse et la philosophie. l'Etat pourvoyait à tout ce qui était de la culture générale, mais le père était ensuite libre de faire donner à son fils une éducation plus relevée. Et c'est ce qui arrivait généralement à Athènes, où l'instruction était tellement appréciée et en honneur, que même les plus pauvres faisaient donner à leurs enfants des leçons d'art et de science, s'imposant pour cela toutes sortes de sacrifices et de privations.

Comme l'individu avait une plus grande valeur à Athènes qu'à Sparte, l'enfant y était aussi soumis à une discipline moins sévère. Cependant les femmes athéniennes savaient bien apprécier les avantages de l'éducation spartiate, puisqu'elles faisaient venir de préférence des bonnes de Sparte pour garder leurs enfants.

Le petit garçon demeurait les sept premières années de

sa vie avec sa mère dans l'appartement des femmes (gynécée). Il passait ensuite, pour commencer ses études, sous la surveillance d'un esclave âgé et fidèle, nommé *pédagogue*, qui l'accompagnait partout et le conduisait au *pédagogium*, et plus tard aussi au *gymnase*. Au pédagogium les enfants recevaient des leçons de lecture et d'écriture. Quelques années plus tard, on leur apprenait à chanter et à jouer de la guitare. Du pédagogium ils passaient au gymnase, où ils restaient jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Après, le jeune homme apprenait un métier ou un art, suivant la volonté de son père. A vingt ans, son éducation était terminée; il devenait citoyen et était soumis au service militaire.

L'éducation des femmes était négligée à Athènes; elles ne s'exerçaient guère que dans l'art de plaire. Leur principale occupation consistait à s'arranger une taille svelte, à exercer leur tenue pour la rendre gracieuse, à donner du charme à leurs cheveux et à leurs sourcils avec du fard et des cosmétiques. Elles s'occupaient, surtout les jeunes filles, fort peu des soins du ménage. Quelques-unes apprenaient à lire, à écrire, à chanter et à jouer de la guitare. Sous l'empire de cet esclavage de la beauté, les femmes athéniennes négligeaient leur éducation physique aussi bien que la culture de leur intelligence; les jeunes filles, dans la crainte de gâter leur teint, ne s'exposaient jamais ni aux rayons du soleil, ni au souffle du vent; elles restaient presque toujours à la maison.

Ce qui précède se rapporte essentiellement aux deux siècles qui suivirent Solon, et non aux temps de la décadence. L'idée que les Athéniens s'étaient faite de la liberté individuelle dénoua peu à peu les liens sociaux. La diversité des individualités détruisit l'unité nationale et engendra une soif de nouveautés qui finit par démolir tout ce qui venait du passé. La culture intellectuelle, parvenue à son apogée, devint l'écueil contre lequel la vieille simplicité de Solon vint échouer avec la morale qu'il avait consacrée. Les *dieux n'étaient plus* respectés que par le

peuple ignorant; les bonnes mœurs et le patriotisme avaient fait place à la licence, et les sophistes se moquaient de tous les beaux sentiments et de toutes les convictions. Les jeunes gens n'avaient plus de respect pour les parents et les vieillards, et ils s'abandonnaient à tous les désordres, même au vice autrefois inconnu de l'ivrognerie. Les enfants étaient élevés toujours plus mollement. On leur donnait des friandises pour récompense, du vin, de beaux habits, des lits bien chauds; ils osaient dormir aussi longtemps qu'ils voulaient. Il n'est donc pas surprenant que plus tard ils n'eussent ni force, ni énergie pour l'étude et pour le travail. L'équitation fut la seule chose pour laquelle les jeunes gens conservèrent du goût.

Témoin de cette décadence générale, un citoyen vertueux, Socrate (469 à 399 av. J.-C.), tenta de ramener ses concitoyens dans la bonne voie. Pour atteindre son but, il s'appliqua, d'une part, à combattre les sophistes, et de l'autre, à rallumer l'amour de la vertu dans le cœur de la jeunesse athénienne. Contre les sophistes, il avait recours à une forme particulière de raisonnement, consistant en questions adressées à ses adversaires et par lesquelles il les forçait de souscrire à ses principes. On a appelé cette manière de raisonner, et en même temps d'instruire, la *méthode socratique*. Pour atteindre son second but, Socrate réunit autour de lui des jeunes gens bien disposés qu'il instruisait par ses discours et son exemple. On connaît la fin de ce sage. Mais ses principes lui survécurent. Ses disciples, Platon, Xénophon et d'autres encore n'héritèrent pas seulement de son esprit, mais ils travaillèrent encore à répandre ses idées sur l'éducation, et ils exercèrent sur leurs concitoyens une assez grande influence. On peut en dire autant du philosophe de Stagire, en Macédoine (384-322 av. J.-C.), le célèbre précepteur d'Alexandre-le-Grand. Ces hommes n'ont pas eu l'influence de Lycurgue et de Solon; ils n'étaient pas des législateurs comme eux; mais par leurs écrits ils ont agi *sur les esprits*, à peu près comme le font les pédagogues

de nos jours. Les systèmes de Platon et d'Aristote sont très-dignes encore de notre attention, et il n'est pas permis de les passer sous silence dans une étude pédagogique sur la Grèce. En voici une rapide analyse.

PLATON ET ARISTOTE

Platon et Aristote partent l'un et l'autre du principe que l'éducation est l'affaire de l'Etat ; qu'elle doit être commune, publique, et la même pour tous les citoyens. La gymnastique, la musique et la grammaire (lecture, écriture, littérature, etc.) renferment pour eux tous les principaux objets et moyens d'instruction et d'éducation. Mais le premier de ces philosophes se rattache à l'austère système aristocratique de Sparte, tandis que le second se rapproche des idées démocratiques d'Athènes : il tient compte des droits de la famille et de l'homme. Suivant Platon, l'individu doit disparaître dans l'Etat ; Aristote, tout en tenant compte des droits primitifs de l'Etat, voit toujours l'homme dans le citoyen et veut qu'on respecte les droits de la vie privée.

Platon, dans son système d'éducation, part de l'idée de la préexistence des âmes. En entrant sur la scène du monde, chaque homme apporte dans son âme l'image de sa nature primitive. La tâche de l'éducation est de vivifier cette image, afin que l'homme, attiré par elle, puisse s'en rapprocher et rentrer par ce moyen dans sa voie naturelle sur laquelle seule il peut atteindre sa haute destinée. Sans l'éducation, l'homme s'éloigne de sa nature primitive, et devient la plus imparfaite des créatures ; par elle, il devient le plus divin des êtres. — L'éducation est basée sur les habitudes, et celles-ci s'acquièrent par l'exemple, par le commerce des hommes, par l'instruction et la vie pratique. Toute habitude doit se contracter de bonne heure. Pour cette raison, les premières années sont les plus importantes en éducation. L'enfant doit être traité d'une manière uniforme, sans dureté ni faiblesse. La gymnastique est le premier objet d'instruction ; elle

développe dans le corps la force, la santé, la tenue, l'adresse et la beauté. La culture intellectuelle comprend les arts (surtout la musique), les sciences et enfin la philosophie. La culture intellectuelle commence à 10 ans par l'écriture et la lecture ; pour celle-ci, on doit choisir avec soin les meilleurs morceaux des bons auteurs. A 13 ans, commence l'instruction musicale sur la lyre ; puis viennent l'arithmétique, la géométrie, l'économie, l'astronomie et la philosophie.

Platon ne permet pas que l'éducation des femmes soit négligée ; il veut qu'on leur donne des leçons de gymnastique, et qu'elles apprennent à manier les armes, afin qu'au besoin elles puissent défendre la patrie.

Aristote part du principe que l'homme est fait pour vivre dans un Etat. Pour vivre en dehors de l'Etat, il faudrait être plus qu'un homme, c'est-à-dire un dieu, ou moins qu'un homme, c'est-à-dire une bête. La vertu humaine, dans le sens complet du mot, n'est donc possible que dans l'Etat et par l'Etat : c'est là qu'est sa sphère. La vertu repose sur la connaissance et l'habitude. L'Etat donne l'une et l'autre par l'instruction et l'éducation. Et c'est ainsi qu'il atteint son but, qui est de rendre le citoyen vertueux par son obéissance aux lois, et heureux par la vertu. En agissant ainsi, l'Etat assure sa propre existence, car une bonne éducation lui donne son plus solide appui, savoir des citoyens qui savent aussi bien obéir que commander. Les vertus doivent être en partie apprises, en partie développées par l'exercice. Avant toute chose, le mariage doit être suffisamment surveillé et réglé par l'Etat dans un but éducatif. Il faut que les membres de la famille aient leur place légitime dans la société, et que chacun y remplisse ses devoirs respectifs. Le père doit gouverner, la femme être soumise au mari, sans en être l'esclave ; les enfants doivent aimer et honorer leurs parents et les entretenir dans la vieillesse. Il appartient au législateur de déterminer les règles générales de l'éducation, et aux parents de les mettre en pratique suivant les circonstances.

La première éducation doit être donnée par la mère. Ses règles principales sont : allaitement peu prolongé; activité convenablement entretenue par de petits ouvrages ou des jeux; nourriture saine, mais pas délicate. Jusqu'à cinq ans, on ne doit rien exiger du garçon, ni travail, ni étude. De cinq à sept, il faut qu'il apprenne à regarder et à écouter. A sept ans commence la gymnastique, non les savants exercices de l'athlète, mais simplement ce qui est propre à développer la force et la beauté, et plus tard ce qui peut aguerrir. La culture morale, suivant Aristote, repose essentiellement sur l'habitude; la culture intellectuelle, sur l'imitation. La culture de l'intelligence sans habitudes morales ne sert qu'à corrompre l'homme. Pour parvenir à la vertu, trois choses sont nécessaires : des dispositions naturelles, l'habitude et la culture intellectuelle. Pour contracter les bonnes habitudes, il faut s'éloigner des mauvais exemples et rechercher la compagnie des gens de bien. Les objets d'instruction se divisent en deux catégories : ceux qui rendent apte à la vie civile, et ceux qui ont pour but la culture de l'homme. Parmi les arts, Aristote recommande surtout la musique, à cause de son influence morale et du moyen qu'elle offre de se récréer décemment. Mais, pour cette raison même, il ne veut pas que la musique devienne une industrie; on ne doit la cultiver qu'autant que cela est nécessaire pour prendre plaisir à la mélodie et au rhythme. Il recommande spécialement le mode dorique à cause de son caractère mâle et guerrier. Aristote veut encore qu'on fasse ressortir dans les diverses branches le côté esthétique; et, comme cet élément manque dans les mathématiques, il ne leur donne, à l'inverse de Platon, qu'une importance secondaire.

Ce qui précède sur l'éducation des Grecs renferme les principes et les faits essentiels propres à nous intéresser et à nous instruire; ce que je pourrais y ajouter, en parlant, par exemple, des Arcadiens, des Crétois, des Thébains, des Thessaliens, des Macédoniens, et de ce que les

temps de la décadence laissent encore à glaner, ne serait guère qu'une répétition des mêmes principes et des mêmes faits, groupés différemment et flottant entre Athènes et Sparte, entre Aristote et Platon.

On pourrait rattacher bien des réflexions aux principes et aux faits qui caractérisent la remarquable éducation des Grecs ; mais je veux me borner à deux principales. Les hommes nourris de la littérature de ce peuple disent que la civilisation grecque renferme un élément de culture qu'on ne trouve nulle part ailleurs. Je crois aussi qu'il y a dans la vie du peuple grec quelque chose qui nous manque, et ce quelque chose, c'est le sentiment et le besoin du beau. Dans sa sagesse, la Providence a donné à chaque nation une physionomie propre, un caractère particulier, certaines aptitudes, qui déterminent son rôle ou sa vocation au sein de la grande famille humaine.

Quant aux principes qui servaient de base à l'éducation chez les Grecs, il est bien remarquable de voir combien l'élément social (l'Etat) a été supérieur à l'élément purement humanitaire (individuel), pour donner de la force à la nation. C'est que l'homme n'est fort que dans la dépendance d'un principe supérieur à lui-même. A défaut d'une théocratie ou d'une religion *révélée*, il n'y a de force pour la société que dans un Etat qui absorbe l'individu, sans toutefois en faire un esclave : Lycurgue et Platon étaient donc dans le vrai, à cause des circonstances. La force de la Grèce n'a duré qu'aussi longtemps que le principe social a prévalu sur le principe individuel, l'État sur l'homme. Toutefois, il est bien remarquable que ce qui a fait la force de la Grèce ne nous soit maintenant que d'une importance secondaire, tandis que le côté humanitaire de sa civilisation continue à nous instruire. Lycurgue et Platon sont pour nous beaucoup moins instructifs que Solon et Aristote. Il faut cependant y prendre garde : si, d'un côté, le christianisme reconnaît les droits *imprescriptibles de l'homme*, d'un autre côté, il exige de ce

me homme une dépendance absolue de Dieu et de
dre moral et religieux qu'il a établi dans le monde.
ıt édifice élevé sur l'homme ne tarde pas à se désas-
ıbler et à tomber en ruines. Qu'est-ce qui, depuis la
ation du monde, subsiste au milieu des ruines qui
ouvrent la route de l'humanité? N'est-ce pas ce qui est
neuré soumis à l'ordre moral et religieux établi par le
ıverain législateur du monde?

§ 8. Les Romains.

J'ai dit, dans le chapitre précédent, que ce qui distin-
ıait la civilisation des Grecs et des Romains de celle des
ıuples de l'Asie, c'est qu'elle s'élevait sur une base
ımaine, c'est-à-dire déterminée par les besoins et les
ıpirations de l'homme, et non par des lois absolues s'im-
ısant comme des oracles divins; et j'ai distingué dans
ıtte civilisation deux éléments principaux : l'un social
eprésentant les intérêts de la société, dont l'Etat est à la
ıis le protecteur et l'organe), l'autre individuel (revendi-
uant les droits de l'individu et tenant compte de ses
esoins particuliers). J'ai ensuite caractérisé la civilisa-
on grecque en montrant que le but où elle tendait était
ı *beau* et le *bon*, et la civilisation romaine en disant
u'elle poursuivait l'*utile*. Le peuple romain, en effet,
tait avant tout un peuple pratique. Il a, entre autres,
ultivé le droit avec une supériorité qui ne peut lui
tre disputée; et il n'a pas seulement conquis le monde
ar la force des armes, mais il l'a encore organisé
'une telle manière, que plusieurs de ses institutions
nt survécu à la ruine de son empire. La langue des Ro-
ıains, leurs lois, leurs institutions, leurs routes, leurs
illes, etc., sont comme les matériaux dont le moyen âge
'est servi pour organiser son enseignement, ses institu-
ions ecclésiastiques, ses bourgeoisies et son commerce;
e droit romain et les maximes gouvernementales du
ıeuple-roi *gouvernent encore* en partie le monde actuel,

et à plusieurs égards la papauté n'est que la continuation de l'empire romain.

N'est-il pas remarquable que le caractère du dernier des peuples de l'antiquité nous rappelle l'âge mûr, avec son activité réfléchie et pratique, tandis que les Grecs, avec leurs aspirations vers une vie poétique et idéale, nous représentent l'image de la jeunesse, et que les autres peuples primitifs, soumis à un despotisme absolu, nous apparaissent comme des enfants qui obéissent sans réfléchir et sans raisonner? L'antiquité païenne peut se comparer à l'homme; elle a eu son enfance, sa jeunesse et son âge mûr; puis est venue une vieillesse prématurée; mais au moment où elle allait succomber sous le poids de sa faiblesse, Dieu a envoyé son Fils au monde et avec lui un nouveau principe de vie pour régénérer l'humanité tout entière.

Nous trouvons dans l'histoire du peuple romain l'explication de son génie pratique.

Les aventuriers rassemblés par Romulus n'avaient pas le temps de s'adonner à une vie contemplative : ils étaient contraints de se livrer à un travail sérieux et de rechercher ce qui était utile et pratique. La nécessité de se défendre contre l'ennemi commun, leur fit chercher la sécurité dans la force de l'Etat et dans leur dévouement à la chose publique. L'individu avait besoin du citoyen pour conserver son indépendance et sa liberté. Leurs intérêts étaient identiques. C'est ainsi qu'il se forma à Rome, par le concours des circonstances, un Etat qui était là pour le citoyen, et non, comme à Sparte, des citoyens qui n'existaient que pour l'Etat. Il n'y avait pas à Rome, comme en Grèce, manque d'accord entre l'individu et le citoyen. L'Etat n'y opprimait pas l'homme : il n'était que le garant des droits et des libertés des particuliers. Le citoyen romain était plus que le Spartiate, ou même que le Grec, un homme libre, et s'il n'en était pas moins dévoué à la chose publique, c'est qu'elle était aussi son *bien à lui*, sa propriété, une portion de sa vie. C'est du

sein de la vie pratique et de ses besoins journaliers que sont sorties les institutions romaines, et non de la tête d'un philosophe, et cela suffit pour nous expliquer leur caractère pratique.

Il est bien remarquable, et ceci est un fait nouveau dans la vie des peuples anciens, il est bien remarquable, dis-je, que le développement du peuple romain se soit opéré, non pas, comme en Grèce ou en Orient, par des institutions sociales agissant sur les individus, mais essentiellement par la famille. Le peuple romain est le seul de l'antiquité qui ait connu la vie de famille, le seul aussi où cette institution ait servi de base à la société et à l'Etat. Cependant, comme je viens de le dire, le Romain n'en était pas moins bon citoyen; on pourrait peut-être dire qu'il n'en était que meilleur citoyen, car la famille développe tout aussi bien les vertus civiques que les vertus privées.

La famille ayant été à Rome le facteur principal de l'éducation, il est nécessaire que nous nous y arrêtions un instant.

Chez les peuples que nous avons déjà étudiés, la femme joue un rôle tellement secondaire, que sa vie est, pour ainsi dire, séparée de celle de son mari, en sorte que la famille y manque d'unité et de force, et qu'elle ne peut déployer ses vertus. Il n'en est pas de même à Rome. Ici, la femme jouit des égards qui lui sont dus, et son activité s'y unit à celle de l'homme. L'émancipation de la femme, la reconnaissance de ses droits, la liberté qui lui est accordée de déployer ses facultés, eurent, on ne peut en douter, la plus grande influence sur les destinées du peuple romain, et furent pour lui la source de plusieurs vertus inconnues des autres nations.

Et d'abord la polygamie, qui est si fatale à l'éducation des enfants et qui détruit la famille, était et devait être inconnue à Rome, et les liens du mariage y étaient regardés comme sacrés. Quand des époux se brouillaient, ils allaient s'expliquer devant la déesse protectrice des

liens conjugaux, et retournaient réconciliés à la maison : touchante pratique qui mérite notre respect et notre admiration. Durant les premiers siècles de la civilisation romaine, le divorce demeura inconnu à Rome. Le premier qui eut lieu arriva dans le sixième siècle après la fondation de cette ville (231 avant J.-C.), et il fut sévèrement blâmé du peuple, quoiqu'il fût motivé par la stérilité de la femme, circonstance qui autorisait la séparation.

La sainteté du mariage et de la vie domestique était protégée, à Rome, par une institution particulière, par l'établissement des *censeurs* ou *surveillants des mœurs*. Ceux-ci, non-seulement empêchaient le divorce, mais ils portaient aussi leur attention sur les célibataires, et les engageaient par toutes sortes de moyens à entrer dans l'état du mariage. Donner des enfants à l'Etat était un devoir du citoyen. Métellus, surnommé le Lacédémonien, censeur en 622, aurait voulu forcer tous les citoyens à se marier. L'an 350, les censeurs Camillus et Posthumius punirent d'une amende tous les célibataires. D'autres les contraignirent à épouser les veuves de ceux qui étaient morts en combattant pour la patrie.

A Rome, comme chez les Juifs, les jeunes gens se mariaient de bonne heure, les filles dès l'âge de douze ans. Plutarque attribue à cette circonstance l'intimité et la bienfaisante influence de la famille romaine. Je ne suis pas loin de partager cette manière de voir, et je suis convaincu que l'impureté ne fait tant de ravages dans notre peuple que parce qu'on y est trop opposé aux mariages précoces. Les jeunes gens se blasent par toutes sortes d'aventures et perdent l'innocence du cœur et des mœurs dans l'état de fermentation qu'ils doivent traverser avant d'oser se marier.

Le péché qui sape les fondements du mariage et tarit les sources de la vie d'un peuple, l'impureté sous toutes ses formes, était condamnée à Rome par la morale publique, et les anciens Romains firent de la pudeur la *première des vertus*. La pudeur devait surtout être respectée

chez la femme. Celui qui y portait atteinte par des paroles ou des regards impurs était digne de mort. On sait qu'une famille royale fut expulsée de Rome pour attentat à la pudeur. Le décemvir Appius Claudius tomba de la même manière. On peut dire que les Romains poussèrent cette vertu jusqu'à l'extrême; les pères évitaient de se baigner avec leurs fils; il était défendu d'entrer nu dans un bain, même lorsqu'on était seul, et l'austère Caton expulsa du sénat un patricien qui avait donné un baiser à sa femme en présence de sa fille.

La chasteté, que le Romain considérait comme la protectrice de toutes les vertus, était adorée à Rome sous le nom de Vesta. On lui éleva un temple, et elle était servie par des vierges qui avaient fait vœu de chasteté. Ces vestales jouissaient de la plus grande vénération. Le malfaiteur que l'on conduisait au supplice était aussitôt mis en liberté, si le hasard lui faisait rencontrer une vestale. Les consuls eux-mêmes s'inclinaient et faisaient baisser les faisceaux devant elles. Dans toutes les familles on rendait un culte à Vesta, afin d'être maintenu par elle dans la pureté des mœurs. Malheureusement cette belle vertu ne se soutint pas à Rome, et la décadence des mœurs commença déjà bien avant l'empire.

On pourrait diviser l'histoire de l'éducation chez les Romains en deux périodes ou époques : la première comprenant les temps de la royauté et de la république, et la seconde, qui est celle de la décadence, comprendrait l'empire. Mais comme la transition entre ces deux époques est très-longue et n'a point de date précise, je crois devoir ne point établir de division, et je me contenterai d'indiquer d'une manière générale les modifications importantes qui eurent lieu avec le temps dans le domaine de l'éducation, ainsi que les progrès accomplis dans le champ de l'instruction.

L'éducation des enfants se faisait, à Rome, dans la famille ou par la famille; l'Etat ne s'en mêlait qu'indirectement par les *censeurs* et la promulgation de quelques

lois destinées à prévenir l'arbitraire dans l'exercice des devoirs domestiques.

Quoique les dieux de Rome fussent muets comme ceux de la Grèce, cependant les Romains leur rendaient un culte volontaire; ils plaçaient tous les actes de la vie sous leur protection, et en particulier ceux qui avaient trait à l'éducation des enfants. Pendant l'accouchement, ils invoquaient la déesse Lucine, et lui préparaient un repas; ils s'adressaient aussi à Nascio. Après la naissance, on posait l'enfant à terre, et il n'était regardé comme légitime qu'après avoir été relevé par son père ou par quelqu'un qui le représentât. La déesse Levana présidait à cet acte. Les déesses Canine et Cuba, divinités tutélaires des dormeurs, protégeaient l'enfant au berceau. On le recommandait à Vaticanus quand il commençait à crier; à Rumilia quand sa mère lui donnait le sein; à Edulina et à Potina quand il commençait à manger.

Le septième jour après sa naissance, si c'était un fils, et le neuvième quand c'était une fille, l'enfant recevait le nom qu'il devait porter. Ce jour, appelé *dies lustricus* (jour lustral, jour de purification), était une fête de famille. C'est probablement après cette cérémonie que l'enfant était inscrit sur le registre civil, dans le temple de Lucine. Cette inscription se payait à raison d'un *quatrain* pour un garçon, et d'un *sixain* pour une fille.

Romulus donna aux pères une grande autorité sur leurs enfants, même lorsqu'ils étaient grands et mariés, « afin de briser leur entêtement et de contenir leur pétulance. » Le père pouvait mettre son enfant en prison, lui imposer un dur travail dans les champs, le donner à gage et le vendre jusqu'à trois fois, lorsque, après une première ou une seconde vente, il retombait entre ses mains. Un père pouvait même faire mourir son enfant, à moins qu'il ne l'eût émancipé. Ce fut comme père que Brutus condamna ses fils à mort. Les autres conjurés, il les condamna comme consul.

Malgré la grande autorité accordée aux pères sur leurs

enfants, il paraît qu'ils en usaient généralement avec humanité. Caton disait que celui qui battait sa femme ou son fils blessait les sentiments les plus sacrés, et il estimait un bon père plus qu'un bon sénateur. Il est un point cependant sur lequel il s'introduisit dans la suite les abus les plus révoltants, c'est celui de l'exposition.

On sait que presque tous les peuples païens exposent ou tuent les enfants qu'ils n'ont pas envie d'élever. Un missionnaire catholique raconte avoir baptisé, en Chine, des centaines d'enfants exposés. Tous les matins on en trouve dans les rues. Cette inhumaine pratique remonte aux temps les plus reculés, et elle était déjà répandue en Italie avant la fondation de Rome. Romulus avait été lui-même exposé, et l'histoire nous raconte qu'il fut allaité par une louve. Rome suivit naturellement le courant dans lequel était entraînée l'humanité tout entière, à l'exception du peuple juif; toutefois, le besoin d'avoir des citoyens pour défendre la patrie fit prendre des mesures pour empêcher l'exposition. Romulus ordonna d'élever tous les garcons et au moins l'aînée des filles. On ne pouvait exposer que les enfants difformes ou cacochymes, et cela seulement quand cinq voisins le trouvaient bon. Dans la loi des Douze-Tables, les décemvirs permirent l'exposition sans consultation préalable. Cette loi, on le comprend, ouvrit la porte aux abus.

Parmi les lieux où l'on avait coutume d'exposer les enfants, le marché aux légumes, où se trouvait la colonne Lactée (*columna Lactaria*), était le plus connu. On espérait que les enfants exposés sur cette place y seraient nourris de lait par quelques personnes compatissantes. Cette place peut être considérée comme la première maison d'enfants trouvés dont il soit fait mention dans l'histoire. Beaucoup d'enfants étaient aussi portés devant la porte de personnes riches et sans enfants, mais on les recueillait rarement par un sentiment d'humanité.

Pour prévenir les abus de l'exposition et de l'infanticide, l'Etat, surtout depuis Auguste, se mit à accorder des

récompenses aux familles qui avaient beaucoup d'enfants. Mais cette mesure ne put empêcher que ce crime ne prît des proportions de plus en plus effrayantes.

A l'autorité absolue des pères correspondaient l'obéissance et la subordination chez les enfants. Les censeurs tenaient surtout à la pratique de ces vertus. Une fois, quatre cents jeunes gens qui servaient dans l'armée comme cavaliers, furent privés de leurs chevaux et relégués dans la classe inférieure des *Ærarii*, pour avoir négligé un ordre de leurs pères. Ils supportèrent cette punition du censeur avec résignation et patience. On cite aussi, comme exemple de sévérité, celui que donna le consul Titus-Manlius Torquatus, qui fit tuer son fils à la tête de l'armée pour s'être battu en combat singulier contre sa défense, et cela après l'avoir préalablement fait couronner à cause de sa bravoure.

Le respect des enfants pour leurs parents et leurs supérieurs devait aussi s'étendre aux vieillards. Celui qui ne se levait pas devant les cheveux blancs était digne de mort. Après un festin, les jeunes gens, à l'exemple de ce qui se pratiquait à Sparte, reconduisaient les vieillards à la maison.

De leur côté, les vieillards devaient soigneusement éviter de scandaliser les jeunes gens, suivant cette parole de Platon : « Là où les vieillards sont dévergondés, les jeunes gens doivent être excessivement insolents. » La même prudence envers les enfants était recommandée aux pères, et il était d'usage que ceux-ci ne mangeassent et ne bussent qu'en compagnie de leurs enfants, afin d'être retenus par leur présence dans les bornes de la modération.

Je citerai encore parmi les vertus qui firent la force de l'ancienne Rome la simplicité et la sobriété. Les enfants devaient apprendre à se contenter de peu. Avant trente ans l'usage du vin n'était pas permis.

Les soins de l'éducation se partageaient entre le père et la mère, suivant les circonstances. On ne peut douter que Véturie, la mère de Coriolan, n'ait eu une large part dans

l'éducation de son fils, quand on voit l'ascendant qu'elle conserva sur lui. On sait aussi ce que Cornélie, la mère des Gracques, fut pour ses fils. La femme de Caton le censeur eut le plus grand soin de son fils. Non-seulement elle le nourrit de son propre lait, mais elle donnait aussi le sein aux petits enfants de ses esclaves, *afin de les bien disposer en faveur de son fils*. Il est à supposer qu'elle suivait en cela une croyance répandue dans le peuple, et qu'il ne nous faut pas regarder comme une superstition ; il est probable, en effet, que le lait d'une nourrice communique à l'enfant qu'elle allaite les traits principaux de son caractère et jusqu'à ses vices. Une mère qui a à cœur l'éducation de son enfant, fait bien de ne le confier à une étrangère que si elle y est forcée par les circonstances, et en usant alors de la plus grande circonspection. Caton, de son côté, ne négligeait rien pour donner une bonne éducation à son enfant. Dès qu'il fut en état d'étudier, il lui apprit lui-même à lire et à écrire. Il le développa aussi par des exercices corporels, tels que la natation, le maniement des armes, l'équitation, et lui apprit à supporter le froid et la chaleur, la faim et la fatigue. En présence de son fils, il se conduisait et parlait avec autant de circonspection que devant une vestale. Il se servait surtout, comme la mère des Gracques, de l'histoire des ancêtres pour former le cœur de son fils et l'animer des sentiments que devait revêtir le citoyen romain. L'histoire était, au reste, un moyen d'éducation très-répandu dans Rome; elle remplissait les jeunes gens d'enthousiasme pour les grandes actions de leurs ancêtres, et faisait naître en eux le besoin de marcher sur leurs traces.

L'usage d'élever et d'instruire soi-même ses enfants se conserva longtemps à Rome. Nous voyons Cicéron instruire lui-même son fils, et l'empereur Auguste donner des leçons à sa fille et à sa petite-fille. A cette époque cependant la décadence avait commencé depuis longtemps. Ce n'était déjà plus le temps où la matrone romaine mettait sa gloire à allaiter ses propres enfants, à les élever, à diriger leurs

premières occupations, et à empêcher que de mauvaises influences ne vinssent les corrompre. Quand Rome eut vaincu ses ennemis extérieurs, la mollesse ne tarda pas à relâcher chez elle tous les liens moraux, et par conséquent aussi ceux de la famille. Les femmes trouvèrent trop pénible d'élever leurs propres enfants, et confièrent ce soin à des esclaves ou à des domestiques grecques, qui leur communiquaient les sentiments les plus communs. C'est une belle chose que la prospérité, mais il est bien difficile de la supporter : elle est l'ennemie née de toutes les vertus. Ce n'est pas seulement à Rome qu'on en a fait l'expérience; et s'il est vrai pour le chrétien que « ce n'est que par beaucoup d'afflictions qu'il peut entrer dans le royaume des cieux, » il est vrai aussi pour les peuples que ce n'est qu'au sein des luttes et des combats qu'ils peuvent entrer dans la voie d'une vraie et solide civilisation.

Passons maintenant à l'instruction.

C'est surtout dans le domaine de l'instruction que se montre le sens pratique du peuple romain. La musique et la gymnastique, si populaires en Grèce, n'étaient point en faveur à Rome. La musique y était remplacée par la lecture, l'écriture, le calcul et l'éloquence; la gymnastique par la natation et les exercices militaires. Rome resta longtemps étrangère aux beaux-arts; mais les arts utiles y prospérèrent de bonne heure.

L'instruction des enfants, comme on l'a déjà vu, se faisait, ainsi que l'éducation, essentiellement dans la famille et surtout par le père. De bonne heure cependant, on trouve à Rome des écoles (*scholæ, ludi*, — jeux) à la tête desquelles sont des maîtres nommés *ludi magistri* (maîtres des jeux). Mais ces écoles étaient privées ; ce n'est que sous l'empire que l'enseignement s'organisa et que l'instruction devint publique. Les *ludi* se tenaient dans des espèces d'échoppes sur la place publique.

Les objets d'instruction étaient sans doute différents suivant les temps et les maîtres. Outre la lecture, l'écriture, le calcul pratique, et le chant qui s'introduisit peu

à peu, on apprenait différents jeux aux enfants, entre autres la danse. Caton s'éleva avec force contre l'introduction du chant et de la danse. « On apprend, disait-il, aux fils et aux filles des patriciens des arts trompeurs et déshonnêtes. Ils vont avec les danseurs, les musiciens et les chanteurs dans des écoles de comédiens ; ils apprennent à chanter, ce qui, d'après l'opinion de nos ancêtres, est déshonnête pour un homme libre. Je ne voulais pas croire que des patriciens donnassent une telle éducation à leurs enfants ; mais m'étant fait conduire dans une école de danse, j'y ai vu plus de cinq cents jeunes gens, garçons et filles, et parmi eux un garçon à peine âgé de douze ans, exécutant une danse que l'esclave le plus abject aurait à peine osé exécuter. »

On voit par ces paroles de Caton, que l'éducation des hommes libres différait essentiellement dans ses principes de celle des esclaves ou du commun peuple. Ce qui tenait de l'amusement était l'affaire des esclaves et des plébéiens. Le patricien était un homme grave, qui manquait à sa dignité lorsqu'il prenait part à des exercices qui n'avaient pour but que l'amusement.

Sous l'empire, qui systématisa et organisa l'instruction, les écoles comprenaient deux degrés : la grammaire et la rhétorique.

Le premier degré se divisait en deux classes : les *litteratores*, qui apprenaient à lire et à écrire, et les *litterati*, auxquels on expliquait les auteurs latins et grecs. Ceux-ci faisaient aussi des traductions et autres exercices écrits.

La lecture, que l'on commençait vers l'âge de sept ans, s'enseignait, à ce qu'il paraît, par la méthode d'épellation. On y rattachait l'étude des mots ou la grammaire. L'écriture marchait parallèlement à la lecture. On tenait beaucoup à une belle écriture. Les élèves se servaient pour cet exercice de tablettes en buis ou en ivoire enduites de cire blanche ; ils écrivaient dessus avec la pointe d'un stylet. L'une des extrémités de ce stylet était aplatie et servait à effacer ce qui était écrit. Ce qu'on voulait con-

server s'écrivait sur une *charte* ou sur une *membrane;* la première était de papier, et la seconde de parchemin.

Pour l'enseignement, les grammairiens ou grammatistes se servaient quelquefois de moniteurs et de sous-maîtres. L'enseignement mutuel n'est donc pas une invention moderne, comme on l'a cru. Les moniteurs étaient surtout employés comme lecteurs.

L'enseignement était essentiellement oral, à cause de la pénurie de livres et du peu de progrès fait encore dans l'art d'écrire. C'était en écoutant qu'on apprenait, et c'est pourquoi les anciens tenaient tant à ce que les jeunes gens écoutassent. Il fallait, en outre, que la mémoire jouât un rôle beaucoup plus grand que de nos jours. Cette faculté, aussi bien que les rouleaux de parchemin, était la gardienne de la tradition et de la science. On l'exerçait beaucoup; quelques hommes la développèrent extraordinairement; on cite un empereur romain qui savait par cœur les noms de tous ses soldats.

La discipline était assez sévère. L'écolier devait arriver à l'école sans faire de bruit, proprement vêtu, peigné et lavé. En entrant il saluait le maître et allait à sa place. La modestie et l'obéissance étaient les qualités auxquelles on tenait le plus. On faisait usage des punitions corporelles. L'instrument le plus ordinairement employé pour punir, était la férule, espèce de baguette avec laquelle on frappait sur les doigts. Le fouet était réservé pour des fautes graves et ne s'employait guère qu'avec des esclaves. Orbillus Pupillus, ancien soldat devenu grammatiste, est demeuré célèbre par sa sévérité. Cicéron l'a appelé un *batteur* (plagosus). De son côté, Orbillus s'est plaint amèrement des injustices que les grammatistes avaient à supporter de la part des parents. Il était très-pauvre, comme la plupart des gens de son métier, et habitait un misérable réduit, sous un toit. Ce n'est pas d'aujourd'hui que datent la position précaire des instituteurs et les ennuis qu'ils ont à supporter de la part des parents; le mal est dans la nature des choses et doit être accepté comme

inhérent à la profession. Reconnaissons cependant que la position des instituteurs a été bien améliorée dans les derniers temps.

Quelques grammatistes de talent avaient cependant de fort beaux revenus. Le pédant et vicieux Remius Palamon était très-riche ; mais il est vrai qu'à côté de l'école, il était marchand d'habits et habile vigneron. Un autre grammatiste, Lucius Apulejus, retirait annuellement de son école 400,000 sesterces, soit environ 80,000 fr

Le second degré de l'instruction, la rhétorique, se divisait aussi en deux classes : les enfants (*pueri*), et les adolescents (*adolescentuli*). Dans la première, on apprenait à composer des discours dont le caractère était essentiellement didactique ; dans la seconde, on s'exerçait aux discours de controverse

Au commencement, la rhétorique était enseignée par les grammatistes comme complément de leur enseignement ; mais, peu à peu, la rhétorique se sépara de la grammaire, et le rhéteur du grammatiste. Cette séparation commença déjà à s'effectuer sous la république, non sans rencontrer une vive opposition ; car les rhéteurs n'étaient pas estimés à Rome, où l'on tenait leur art pour dangereux, non qu'on n'y aimât pas l'éloquence, sans laquelle le Romain ne pouvait aspirer à des fonctions importantes dans l'Etat, mais parce qu'on s'aperçut bientôt que la rhétorique tendait à remplacer l'éloquence simple et naturelle du Romain par des discours creux et sans force. Les écoles des rhéteurs exerçaient d'ailleurs à Rome la même influence que les écoles des sophistes en Grèce. Leur esprit analytique remuait toutes les questions, semait le doute, ébranlait les convictions, et faisait naître une philosophie délétère qui compromettait l'avenir de l'Etat. C'était l'esprit de la Grèce qui s'introduisait dans Rome : « On ne connaît plus les lois, dit l'auteur du *Dialogue sur la décadence de l'éloquence ;* on n'observe plus les ordonnances du sénat ; on se rit ouvertement du droit ; on s'éloigne de l'*étude de la sagesse* et des leçons de l

périence, et l'on force l'éloquence, jusqu'ici le premier des arts, à s'enfermer dans des règles étroites et des prescriptions gênantes. Les écoles des rhéteurs sont d'ailleurs, jusqu'à un certain point, des écoles de dévergondage. Elles n'ont plus rien qui inspire le respect ; il n'y a plus d'émulation parmi les élèves. On y parle sur des sujets impudiques, qui exercent une funeste influence sur les élèves. Les rhéteurs font du charlatanisme avec des mots vides de sens, et ils énervent et tuent par là la vraie éloquence. »

L'an de Rome 593, le sénat défendit aux rhéteurs et aux philosophes d'habiter la ville ; mais cette défense ne fut pas longtemps respectée. Soixante-dix ans plus tard, le censeur Domitius Ænobarbus infligea un blâme public aux rhéteurs et à tous ceux qui allaient les entendre. Crassus leur défendit l'enseignement, en leur reprochant d'empêcher l'homme de se développer intérieurement, et de remplacer les études solides par un vain éclat de mots qui rendait prétentieux et insolent. Mais Jules-César réhabilita les rhéteurs dans l'opinion, de même que les grammatistes qu'on enveloppait quelquefois dans la même condamnation, et depuis ils ne furent plus persécutés. Auguste fit instruire son petit-fils par le grammatiste Verrius Flaccus. Ce Verrius est le premier maître connu dans l'histoire pour avoir établi des prix dans le but d'exciter l'émulation de ses élèves. Auguste donnait pour l'école de Verrius un subside annuel de 100,000 sesterces (environ 20,000 fr.) Les philosophes furent moins heureux. Vespasien fit chasser de Rome les stoïciens et les cyniques ; et, vingt ans plus tard, en 94, Domitien défendit aux philosophes le séjour de Rome et de l'Italie. Antonin, au contraire, les favorisa. Il établit dans toutes les provinces de l'empire des rhéteurs et des philosophes, avec des appointements fixes.

A côté des écoles des grammatistes et des rhéteurs, les empereurs fondèrent différents établissements d'instruction, entre autres des bibliothèques publiques. Adrien fonda une école des beaux-arts, nommée Athénée (*Athe-*

næum). Enfin, Théodose et Valentinien achevèrent l'édifice de l'instruction publique, en créant deux universités, à Rome et à Constantinople. On y enseignait le grec et le latin, la rhétorique, la médecine, la philosophie et le droit. Les juristes se distinguèrent surtout dans l'empire par leur enseignement et leurs écrits. Les Romains avaient des dispositions innées pour la justice, les lois et l'administration, et le droit romain est peut-être l'héritage le plus important que la civilisation romaine nous ait transmis.

Avec le peuple romain, nous terminons la revue des principaux peuples civilisés, placés en dehors d'une religion révélée. Comme nous l'avons vu, beaucoup de choses ont été tentées et réalisées par eux dans le champ de l'éducation, et les anciens Romains surtout nous étonnent à bon droit par leur sagesse. Le peuple romain est celui qui s'est approché le plus près de la morale, soit chrétienne, soit judaïque. Aussi est-il de tous, celui qui a déployé le plus de vie et de force.

Sa décadence, toutefois, nous montre encore, après celle d'autres peuples, que l'humanité abandonnée à elle-même, ne peut soutenir le mouvement de la civilisation. Il n'y a que le christianisme qui soit capable d'empêcher les peuples de périr, et qui puisse conserver la vie morale dans l'homme, tout en lui laissant le libre usage de ses facultés. « Je suis le sel de la terre (c'est-à-dire ce qui préserve de la corruption), » a dit son divin fondateur.

Et ce sel de la terre arriva juste au moment où l'empire romain tombait en ruines ainsi qu'un bâtiment vermoulu. Dieu, dans sa sagesse, l'avait préparé pour sauver l'humanité d'un nouveau naufrage, car, comme avant le déluge, « toute chair avait corrompu sa voie. » « Ayant regardé par-dessus les temps d'ignorance, dit au milieu de l'aréopage d'Athènes l'un des envoyés du Christ, l'apôtre saint Paul, Dieu fait annoncer à tous les hommes, en tous lieux, qu'ils se convertissent. » Et, peu à peu,

sous l'influence de la parole qui invite les hommes à se convertir et à croire en Celui qui est venu au monde pour sauver les pécheurs, un nouveau souffle de vie commence à circuler dans le corps social, et, de cette vie nouvelle, sortie d'un petit peuple abject et méprisé, naît une civilisation nouvelle, la plus extraordinaire et la plus riche que l'humanité ait jamais vue. Et qui dira ce qu'elle produira encore, surtout dans ces siècles de paix que la parole prophétique nous laisse entrevoir?

Une partie déjà de cette remarquable civilisation s'est déroulée devant nous, et nous verrons, dans la suite de ce travail, quels principes elle a proclamés dans le champ de l'éducation, quels procédés elle a essayés et suivis, et quels résultats elle a obtenus jusqu'à nos jours.

APPENDICE SUR LES ARABES

Parmi les peuples placés en dehors de la religion révélée, il aurait fallu encore mentionner les peuples mahométans; mais le mahométisme, avec sa polygamie, a peu fait pour l'éducation. Le *Coran* ne renferme presque rien à cet égard. Cependant, au point de vue de l'art et de l'instruction, les mahométans ont eu, jusqu'après les croisades, le pas sur les peuples de l'Occident. Les Arabes d'Espagne, en particulier, étaient relativement très avancés dans la civilisation, et c'est chez eux que les hommes avides de science allaient compléter leurs études. Ils cultivaient les mathématiques, l'astronomie, la physique, la philosophie, la poésie, la musique, l'architecture (l'Alhambra). Ils connaissaient Aristote, Euclide, Archimède, Ptolémée. Par leur intermédiaire, la médecine grecque (surtout Gallien) pénétra en Europe du douzième au seizième siècle. C'est chez les Arabes d'Espagne que Gerbert, nommé pape en 999 sous le nom de Sylvestre II, avait acquis en géométrie, en astronomie et en mécanique, des connaissances si étendues que son siècle ignorant l'accusa de magie. Il y aurait donc, au point de vue de l'instruction, des choses intéressantes à étudier chez les Arabes, mais les bornes de cette histoire ne nous permettent pas de nous étendre sur ce sujet. (Voir encore quelques détails sur leurs connaissances à la page 72.)

SECONDE PARTIE

DE L'ÉDUCATION CHEZ LES PEUPLES SOUMIS A L'INFLUENCE DE LA RELIGION RÉVÉLÉE

DE L'ÉDUCATION CHEZ LES JUIFS

Nous avons vu ce qui a été réalisé dans le champ de l'éducation chez les principaux peuples placés en dehors de l'influence de la vraie religion. Nous allons maintenant nous transporter sur un sol plus favorisé des lumières de la souveraine sagesse, afin d'y recueillir les belles et grandes leçons qu'il renferme. Nous devons commencer par le peuple juif.

Tandis que tous les peuples anciens, pour s'orienter au milieu des complications de la vie sociale, étaient abandonnés aux seules lumières de la raison naturelle, les enfants d'Abraham reçurent directement de Jéhovah, par le ministère de Moïse, des instructions détaillées sur le culte qu'ils devaient lui rendre, et les lois morales, civiles et politiques qui allaient en faire un peuple à part et privilégié. C'est un fait remarquable et bien extraordinaire dans l'histoire, que cette théocratie sous laquelle fut placée la nation juive, théocratie qui l'éleva au-dessus de la nature et la mit en rapport direct avec son Dieu, Jéhovah, qui la gouvernait, la punissait ou la relevait, suivant qu'elle l'abandonnait ou qu'elle revenait à lui. Cette théocratie, qui s'étendait à toute la vie du peuple, lui imprima un caractère éminemment religieux et fit en particulier aussi de l'éducation un devoir sacré pour la famille israélite.

A sa naissance, le nouveau-né était plongé dans un bain, frotté de sel et enveloppé de langes. Le huitième jour, l'enfant mâle était marqué du sceau de la circoncision. L'exposition *et le meurtre* des petits enfants,

répandus chez les peuples de l'antiquité, étaient inconnus chez les Juifs, car tout enfant appartenait à Dieu. Le premier-né devait même lui être consacré d'une manière spéciale, et les parents, pour le ravoir, étaient obligés de le racheter de son possesseur légitime. Dans la règle, la mère allaitait elle-même son enfant, et le sevrage était célébré par une offrande et une fête domestique. Dès ce moment, l'enfant grandissait sous le toit paternel, soumis à toutes les prescriptions de la loi, prenant part aux occupations de la famille, et menant avec elle une vie plutôt dure qu'amollissante.

Les parents devaient regarder une famille nombreuse comme une bénédiction particulière, et il leur était enjoint de faire connaître à leurs enfants la loi de Dieu et les merveilles opérées en faveur de leur nation par Celui qui l'avait retirée d'Egypte « à main forte et à bras étendu. »

« Ecoute, Israël, ces paroles que je te commande aujourd'hui seront en ton cœur. Tu les enseigneras soigneusement à tes enfants, et tu t'en entretiendras quand tu demeureras en ta maison, quand tu voyageras, quand tu te coucheras et quand tu te lèveras. Et tu les lieras pour être un signe sur tes mains, et elles seront comme des fronteaux entre tes yeux. Tu les écriras aussi sur les poteaux de ta maison et sur tes portes. » (Deut., 6; voir aussi le Ps. 78.)

Les enfants devaient assister avec les adultes aux grandes fêtes religieuses nationales, et il fallait répondre à leurs questions sur ce qui les frappait : « Quand vous serez entrés au pays que l'Eternel vous donnera, et que vos enfants vous diront : Que signifie ce service? Alors vous répondrez : C'est le sacrifice de la Pâque à l'Eternel, qui passa en Egypte par-dessus les maisons des enfants d'Israël, quand il frappa l'Egypte et qu'il préserva nos maisons. » (Exod. 12.) La même recommandation se retrouve dans d'autres circonstances. On voit que l'instruction recommandée ici est celle qui est donnée par la vie

même, ainsi que l'entendait Pestalozzi dans ces paroles qu'il répétait souvent : *La vie cultive.*

Ces soins matériels et spirituels que l'on devait donner aux enfants, n'étaient cependant pas la base sur laquelle reposait le succès de l'éducation. Cette base, nous devons la chercher dans ces paroles adressées aux enfants : « Honore ton père et ta mère, afin que tes jours soient prolongés sur la terre, que l'Eternel, ton Dieu, te donne. » Oui, c'est dans l'obéissance que Dieu a renfermé le développement de l'enfant. Il veut qu'il subordonne sa volonté à celle de ses parents, afin de l'habituer par là à se soumettre à la volonté suprême qui doit dominer l'homme tout entier ; car, dans le plan de Dieu, les parents ne sont que des intermédiaires entre la volonté de l'enfant et la sienne, et malheur aux parents qui, faussant le développement de l'enfant, l'enfermeraient sous une volonté qui ne serait pas en harmonie avec la volonté de Dieu, ou le laisseraient se développer en dehors de cette volonté !

L'enfant qui désobéissait devait être exhorté et puni. La verge jouait un rôle important : « Châtie ton enfant, dit Salomon, tandis qu'il y a de l'espérance, mais ne va point jusqu'à le faire mourir. N'écarte point du jeune enfant la correction : quand tu l'auras frappé de la verge, il n'en mourra point. Tu le frapperas avec la verge, mais tu délivreras son âme du sépulcre. »

Pour bien comprendre l'importance que les Juifs donnaient à la verge, il faut se rappeler que la perfection de Dieu la plus marquée sous l'ancienne alliance était sa justice : toute transgression devait recevoir une juste punition. Sous le christianisme, la justice est tempérée par la miséricorde que Dieu nous a révélée en Jésus-Christ ; mais la miséricorde n'abolit pas la justice, ne l'oublions pas. La verge, instrument de justice, ne saurait donc non plus être abolie sous la nouvelle alliance.

Lorsqu'un enfant ne voulait pas se soumettre à ses parents, ceux-ci avaient le droit ou plutôt le devoir de le

livrer à la justice. « Quand un homme aura un enfant méchant et rebelle, n'obéissant point à la voix de son père, ni à la voix de sa mère, et qu'ils l'auront châtié, et que, nonobstant cela, il ne les écoutera point, alors le père et la mère le prendront et le mèneront aux anciens de sa ville et à la porte de son lieu, et ils diront aux anciens de sa ville : C'est ici notre fils qui est méchant et rebelle; il n'obéit point à notre voix ; il est gourmand et ivrogne. Et tous les gens de la ville le lapideront, et il mourra ; et ainsi tu ôteras le méchant du milieu de toi, afin que tout Israël l'entende, et qu'il craigne. » (Deut., 21.)

Quant à ce qui regarde l'instruction proprement dite, elle était essentiellement religieuse et historique. On dut sans doute de bonne heure enseigner la lecture et l'écriture, afin de mettre l'enfant en état de lire et d'écrire la loi, et de prendre part au service divin et aux fêtes nationales. L'ordre d'écrire des fragments de la loi sur les poteaux des portes, renferme virtuellement celui d'apprendre à lire et à écrire. La méthode était mécanique : il s'agissait avant tout de graver dans la mémoire ce qui était écrit. Le chant et la musique étaient populaires. La gymnastique demeura toujours insignifiante chez les Juifs. L'instruction des filles était plus négligée que celle des garçons. Elles apprenaient cependant à filer, à tisser, à coudre, à teindre, à broder, à faire la cuisine, à préparer des parfums, à danser (dans les fêtes religieuses) et à jouer des cymbales. Elles vivaient retirées au sein de la famille, où leurs mères les exerçaient à la propreté, à la piété et à la modestie. Jusqu'au temps du Sauveur, les Juifs n'eurent pas d'écoles pour les enfants. Les écoles des prophètes fondées par Samuel n'étaient destinées qu'aux jeunes gens qui voulaient étudier la musique et la poésie religieuse. Ce n'est qu'après le retour de la captivité que la science des rabbins commença à devenir célèbre, et qu'on fonda les écoles savantes. On fonda aussi des écoles rabbiniques pour former des chefs ou maîtres des synagogues; car chaque bourgade ou petite ville avait au

moins une synagogue (Jérusalem, 400 à 500), à laquelle était adjointe une salle dans laquelle se donnait une instruction publique, les jours de sabbat et de fête. La première de ces écoles rabbiniques doit avoir été fondée à Jérusalem, peu de temps avant la destruction de cette ville. On y enseignait le sens des Ecritures, la morale, le calendrier, la poésie, le droit et la cabale. L'enseignement était oral. A la fin du cours, l'élève était consacré par son maître avec imposition des mains : « Tu es, lui disait-il, rabbin (maître) dès à présent. » En même temps, il lui remettait une clé et une tablette, symboles du droit d'expliquer les Ecritures.

L'ancienne littérature juive ne renferme pas d'écrits sur l'éducation ; mais les Proverbes de Salomon et le livre de Jésus, fils de Sirach (l'Ecclésiastique), contiennent un assez grand nombre de sentences pédagogiques. Leur importance m'engage à les citer ici. Les écrits du Juif Philon, savant né à Alexandrie peu de temps avant notre ère, renferment aussi plusieurs passages relatifs à l'éducation.

Sentences tirées du livre des Proverbes.

1. Mon fils, écoute l'instruction de ton père et n'abandonne point l'enseignement de ta mère. Ch. 1, 8.

2. Enfants, écoutez l'instruction du père et soyez attentifs à connaître la prudence. 4, 1.

3. Mon fils, garde le commandement de ton père, et n'abandonne point l'enseignement de ta mère ; tiens-le continuellement lié à ton cœur, et l'attache à ton cou. Quand tu marcheras, il te conduira ; et quand tu te coucheras, il te gardera ; et quand tu te réveilleras, il s'entretiendra avec toi. Car le commandement est une lampe et l'enseignement une lumière, et les réprimandes propres à instruire sont le chemin de la vie. 6, 20, 23.

4. Ecoute ton père comme étant celui qui t'a engendré, et ne méprise point ta mère quand elle sera devenue vieille. 23, 22.

5. L'enfant sage réjouit le père ; mais l'enfant insensé est le désespoir de sa mère. *10, 1.*

6. L'enfant prudent amasse en été; mais celui qui dort durant la moisson est un enfant qui fait honte. 10, 5.

7. L'enfant sage écoute l'instruction du père, mais le moqueur n'écoute point la réprimande. 13, 1.

8. Le fou méprise l'instruction de son père; mais celui qui prend garde à la réprimande deviendra bien avisé. 15, 5.

9. L'enfant sage réjouit son père; mais l'homme insensé méprise sa mère. 15, 20.

10. Le serviteur prudent sera maître sur l'enfant qui fait honte et il partagera l'héritage entre les frères. 17, 2.

11. Les enfants des enfants sont la couronne des vieilles gens, et l'honneur des enfants, ce sont leurs pères. 17, 6.

12. Celui qui engendre un fou en aura de l'ennui, et le père du fou ne se réjouira point. 17, 21.

13. L'enfant insensé est l'ennui de son père et l'amertume de celle qui l'a enfanté. 17, 25.

14. L'enfant insensé est un grand malheur pour son père. 19, 13.

15. L'enfant qui fait honte détruit le père et chasse la mère. 19, 26.

16. Mon fils, cesse d'ouïr ce qui pourrait t'apprendre à te détourner des paroles de la science. 19, 27.

17. Oh! que les enfants du juste, qui marchent dans son intégrité, seront heureux après lui! 20, 7.

18. Un jeune enfant même fait connaître par ses actions si son œuvre sera pure et si elle sera droite. 20, 11.

19. La lampe de celui qui maudit son père ou sa mère s'éteindra dans les ténèbres les plus noires. 20, 20.

20. Les corbeaux du torrent crèveront l'œil de celui qui se moque de son père et qui méprise l'enseignement de sa mère, et les petits de l'aigle le mangeront. 30, 17.

21. Le père du juste s'égayera extrêmement, et celui qui aura engendré le sage en aura de la joie. 23, 24.

22. Que ton père se réjouisse, et que celle qui t'a enfanté s'égaye. 23, 25.

23. Mon fils, donne-moi ton cœur et que tes yeux prennent garde à mes voies. 23, 26.

24. Instruis le jeune enfant à l'entrée de sa voie; lors même qu'il sera devenu vieux, il ne s'en retirera point. 22, 6.

25. La folie est liée au cœur du jeune enfant, mais la verge du châtiment la fera éloigner de lui. 22, 15.

26. Châtie ton enfant tandis qu'il y a de l'espérance, mais ne va point jusqu'à le faire mourir. 19, 18.

27. N'écarte point du jeune enfant la correction; quand tu l'auras frappé de la verge, il n'en mourra point. Tu le frapperas avec la verge, mais tu délivreras son âme du sépulcre. 23, 13, 14.

28. La verge et la réprimande donnent la sagesse; mais l'enfant abandonné à lui-même fait honte à sa mère. 29, 15.

29. Corrige ton enfant et il te mettra en repos, et il donnera du plaisir à ton âme. 29, 17.

Sentences tirées de l'Ecclésiastique.

1. Enfants, écoutez les conseils du père, et suivez-les, afin que vous soyez sauvés.

2. Car Dieu veut que le père soit honoré par les enfants, et il a confirmé l'autorité de la mère sur les enfants.

3. Qui honore son père expie ses péchés, et il aura ce qu'il désire.

4. Et qui honore sa mère est comme celui qui assemble des trésors.

5. Qui honore son père aura de la joie de ses enfants et sera exaucé au jour de son oraison.

6. Qui honore son père prolongera sa vie; et quiconque écoute le Seigneur soulagera sa mère.

7. Qui craint le Seigneur honorera son père et servira ceux qui l'ont engendré, comme ses seigneurs.

8. Honore ton père et ta mère de fait et de parole, afin que la bénédiction vienne sur toi de par les hommes, et que leur bénédiction demeure jusqu'à la fin.

9. Car la bénédiction du père affermit les maisons des enfants, mais la malédiction de la mère en déracine les fondements.

10. Ne te glorifie point du déshonneur de ton père; car le déshonneur de ton père ne te saurait tourner à honneur, vu que la gloire de l'homme vient de l'honneur de son père, et c'est un reproche aux enfants d'avoir une mère de mauvaise réputation

11. Mon enfant, soulage ton père dans sa vieillesse, et ne le fâche point durant sa vie.

12. Quand même le sens lui manquerait, pardonne-lui, et garde-toi de tout ton pouvoir de le mépriser.

13. Car le bon traitement fait au père ne sera point oublié. Au jour de ton affliction, Dieu se souviendra de toi, de sorte que

tes péchés s'anéantiront comme la glace qui fond en un jour serein.

14. O combien est à blâmer celui qui abandonne son père! Et celui-là est maudit de Dieu, qui irrite sa mère.

15. As-tu des enfants? instruis-les et leur plie le cou dès leur jeunesse.

16. As-tu des filles? garde leur corps, et ne leur montre pas un visage gai.

17. Marie ta fille, et tu auras fait une grande affaire; mais donne-la à un homme entendu.

18. Honore ton père de tout ton cœur, et n'oublie point les douleurs de ta mère

19. Qu'il te souvienne que tu en as été engendré; et que leur rendras-tu pour prix de ce qu'ils t'ont donné?

20. Il vaut mieux mourir sans enfants que d'en avoir de méchants.

21. Les enfants mal instruits sont le déshonneur du père, et la fille ignorante est moins estimée.

22. La fille prudente sera un héritage pour son mari; mais celle qui se conduit déshonnêtement fera le chagrin de celui qui l'a engendrée.

23. L'audacieuse fait honte à son père et à son mari.

24. Celui qui aime son fils lui fait souvent sentir les verges, afin d'en avoir de la joie à la fin.

25. Celui qui châtie son fils en recevra du profit, et il se glorifiera en lui parmi ceux de sa connaissance.

26. Qui enseigne son fils fera dépit à son ennemi, et se réjouira à cause de lui en la présence de ses amis.

27. Si le père d'un tel enfant meurt, c'est autant que s'il n'était pas mort: car il a laissé après soi un autre lui-même.

28. Celui qui fouette son fils lui bande ses plaies, quoiqu'à chaque cri ses entrailles s'émeuvent.

29. Comme un cheval qu'on ne dompte point devient fougueux, ainsi l'enfant à qui on laisse tout faire devient rebelle.

30. Flatte ton enfant, et il te causera de grandes frayeurs; joue avec lui et il t'attristera.

31. Ne ris point avec lui, de peur d'en avoir de la douleur et de grincer les dents à la fin.

32. Ne lui donne point de licence dans sa jeunesse, et ne dissimule point ce qu'il fait inconsidérément.

33. Courbe-lui le cou dans sa jeunesse; abats-lui les flancs

pendant qu'il est enfant, de peur qu'étant endurci, il ne soit rebelle et qu'il ne cause de la douleur à ton âme.

34. Châtie ton enfant et fais-le travailler, de peur qu'il ne commette quelque faute qui soit à ton déshonneur.

DE L'ÉDUCATION CHEZ LES PEUPLES CHRÉTIENS

Nous avons vu que, chez tous les peuples, l'éducation était dominée et réglée par ce qu'ils avaient de plus sacré, par leurs croyances religieuses, et, à défaut de celles-ci, par l'esprit national et les maximes de l'Etat. Il en sera encore de même chez les peuples chrétiens : l'éducation y porte partout l'empreinte des idées religieuses, et elle s'y est développée, modifiée et altérée avec elles. Nous verrons, dans la suite de cette histoire, les applications diverses de ces idées, comme aussi les innovations et les systèmes bons ou mauvais qui ont été proposés dans l'intérêt de l'éducation et de l'instruction.

Il n'est pas nécessaire de parler ici en détail des caractères de l'éducation chrétienne, comme s'il s'agissait d'une civilisation étrangère. Chacun de nous a sur cette éducation assez de notions pour comprendre les faits qui vont suivre. Je me borne à indiquer ici deux traits qui la distinguent de celles des peuples que nous avons étudiés.

Et d'abord, contrairement à toutes les autres, l'éducation chrétienne n'a pas un caractère exclusivement national. Cette éducation est pour tous les peuples. Elle tend, avec la religion qui la domine et la règle, à transformer l'humanité tout entière en une seule famille. C'est là un effet de la croyance en un seul Dieu, père de tous les hommes. Nous n'aurons donc pas une éducation italienne, une éducation française, allemande, etc., quoique le christianisme respecte les nationalités, comme il respecte les individualités.

Un second trait qui distingue également l'éducation chrétienne de toutes les autres, c'est qu'elle accorde aux deux sexes une égale *attention*, et qu'elle embrasse

l'homme tout entier. Elle est la seule qui reconnaisse pleinement les droits de l'individu et qui favorise le développement de toutes ses facultés. Elle est en même temps la plus morale, et celle qui sait le mieux régler le développement et l'usage de nos diverses facultés.

Nous diviserons cette partie de notre histoire comme on divise l'histoire générale, en comprenant toutefois dans le moyen âge les premiers siècles de l'ère chrétienne, et en faisant de la *Renaissance* une époque particulière à cause de son importance dans le développement des études et des écoles.

PREMIÈRE ÉPOQUE. — LE MOYEN AGE.

§ 1 *a*. Jésus-Christ.

Jésus-Christ, en fondant une nouvelle religion, a posé les bases d'une éducation nouvelle au sein de l'humanité. Il a fait resplendir en sa personne le développement moral parfait vers lequel nous devons tendre, développement que la sagesse des anciens avait à peine entrevu; et il nous a ouvert par sa mort et sa résurrection, par sa Parole et son Saint-Esprit, la voie vers cet idéal. Il est véritablement *le chemin, la vérité et la vie*, et l'on peut dire de ceux qui voudraient le bannir de l'éducation et de l'école, ce que saint Paul disait des Juifs adversaires de Jésus-Christ, qu'*ils sont les ennemis du genre humain.*

La perfection morale que Jésus-Christ nous a révélée consiste en ceci : c'est qu'en pensée, en sentiments et en actions, il a vécu en pleine harmonie avec la volonté de son Père. Son obéissance a été parfaite. *Moi et mon Père*, a-t-il dit, *sommes un. Le Fils ne fait rien qu'il ne le voie faire au Père. Je leur ai donné* (aux disciples) *les paroles que tu m'as données.* Remarquons néanmoins que cette obéissance parfaite ne l'a soustrait, ni à l'obéissance envers ses parents, auxquels il *était soumis*, ni à la loi naturelle du développement, car *il croissait en sagesse, en stature et en grâce*

devant Dieu et devant les hommes. Sa perfection a été une perfection incarnée dans notre humanité, et pouvant se communiquer à ceux auxquels il s'était rendu semblable.

Le premier moyen que Jésus-Christ nous offre pour réaliser sa perfection morale, c'est sa *mort* sanglante. Par elle, il a expié nos péchés et nous a réconciliés avec Dieu ; en même temps « notre vieil homme a été crucifié avec lui, afin que le corps du péché fût rendu impuissant et que nous ne soyons plus asservis au péché (Rom. 6, 6.) » Nous voyons, en effet, que les hommes de Dieu de la nouvelle alliance ont reçu d'en haut une force efficace pour crucifier en eux la chair avec ses désirs et ses convoitises.

Le second moyen est sa *résurrection ;* car, comme sa mort est la mort de notre vieil homme, sa résurrection est la résurrection de notre être moral, du nouvel homme, retenu dans les liens de la mort par le péché. C'est cette vie nouvelle, opérée dans les fidèles par la résurrection de Jésus-Christ, qui leur a fait porter, dans tous les siècles, toutes sortes de bons fruits.

Comme troisième moyen de relèvement et de développement, Christ nous présente sa Parole et son Esprit. Pour mourir au péché et vivre dans la justice, nous avons besoin d'être unis spirituellement au Chef de l'Église. Or sa Parole et son Esprit sont, avec les sacrements, les agents de cette communion : ils réalisent dans le fidèle la mort et la vie dont nous venons de parler. La religion chrétienne doit être reçue comme une *vie morale réelle en Christ,* autrement elle n'est qu'un système stérile. C'est ce que Jésus-Christ nous fait entendre clairement dans cette comparaison : « Je suis le cep et vous êtes les sarments ; celui qui demeure en moi et en qui je demeure porte beaucoup de fruits ; mais hors de moi vous ne pouvez rien faire. »

Et, chose étonnante et admirable, pour entrer dans la voie ouverte par Christ à l'humanité et s'élever vers l'idéal de l'obéissance parfaite, et par cet idéal à la félicité éter-

nelle, dont il est le chemin, aucune condition n'est posée à l'homme : Jésus-Christ appelle à lui l'enfant et l'adulte, l'ignorant et le savant, l'homme le plus dégradé et le strict observateur de la loi. La seule chose que l'homme peut et doit apporter dans cette œuvre, c'est ce que tous peuvent lui donner, savoir une humble confiance, autrement dit la *foi* au céleste médecin. C'est dans ce sens que l'Ecriture dit que *nous sommes sauvés par la foi.*

La vie nouvelle, apportée dans le monde par Jésus-Christ, ne se borne pas à transformer l'individu, mais elle transforme du même coup toute son activité et doit, par conséquent, tout vivifier : famille, école, Etats, sociétés, sciences et arts. Le *Génie du Christianisme* de Chateaubriand est une brillante et poétique démonstration de cette influence de Jésus-Christ dans le monde.

Après cette exposition des bases fondamentales de l'œuvre de Jésus-Christ, au point de vue de l'éducation chrétienne, nous avons encore quelques directions particulières à recueillir dans sa vie et dans ses enseignements.

Jésus-Christ a donné une nouvelle consécration à la famille, en rappelant que « l'homme laissera son père et sa mère et s'attachera à sa femme, » et en recommandant « que l'homme ne sépare point ce que Dieu a joint ». Il a recommandé la fidélité conjugale par ces saintes paroles : « Moi je vous dis que quiconque regarde une femme avec convoitise, a déjà commis un adultère dans son cœur. » Dans la parabole de l'enfant prodigue, il nous a fait entendre tout ce qu'il peut et doit y avoir d'amour dans le cœur des parents pour leurs enfants. Jésus-Christ nous a aussi recommandé d'une façon toute spéciale de prendre soin des jeunes enfants : « Pais mes agneaux, » a-t-il dit à Pierre en lui rendant sa charge d'apôtre après son reniement. Et, dans une autre circonstance, il dit à ses disciples qui voulaient empêcher des mères de lui présenter leurs enfants : « Laissez venir à moi les petits enfants et ne les en empêchez pas, car le

royaume des cieux est pour ceux qui leur ressemblent. » Et, les prenant dans ses bras, *il leur imposa les mains et les bénit*. Une autre fois, il dit encore « qu'il vaudrait mieux être précipité au fond de la mer que de scandaliser l'un de ces plus petits. » En nous enseignant ainsi le *respect* et l'*amour* des enfants, Jésus-Christ nous a fait connaître le chemin royal de l'éducation dans la famille et dans l'école. C'est à Jésus-Christ que les enfants doivent l'intérêt croissant qu'on leur porte dans les pays chrétiens, et ces multitudes d'établissements charitables où l'on élève ceux qui sont privés du bienfait de la famille. Enfin Jésus-Christ a montré aux enfants comment il faut se conduire à la maison et à l'école. A la maison il *était soumis* à ses parents, et dans le temple, au milieu des docteurs, il les *écoutait* et les *interrogeait*, et tout le monde était étonné de *sa sagesse et de ses réponses*.

Dans la manière de diriger ses disciples, Jésus-Christ nous donne aussi des leçons précieuses. Ses instructions étaient graduées ; il ne se hâtait pas de produire un développement factice : il posait les fondements de son œuvre et attendait avec patience que la semence répandue germât et portât des fruits. Faisant allusion au développement progressif de son œuvre, il dit un jour : « La terre produit d'elle-même, premièrement l'herbe, ensuite l'épi, puis le blé formé dans l'épi. » Ses enseignements étaient toujours à la portée de ses auditeurs et appropriés à leurs besoins. Avec ses disciples, en particulier, il insiste fortement sur les points essentiels de la vie chrétienne, sur le renoncement au monde et à soi-même, sur la foi et la puissance de la prière, sur l'obéissance à la Parole de Dieu, sur la mission du Saint-Esprit pour renouveler le cœur et le conduire en toute vérité, sur le jugement dernier et la vie future. On ne trouve dans son programme ni études littéraires, ni cours de théologie. Et pourtant, chose étonnante, quand le moment de l'action est arrivé, les disciples, ces pêcheurs *sans lettres*, sont devenus des orateurs qui remuent les foules et confondent les docteurs ; des penseurs profonds qui ont sondé les

Écritures et le cœur humain ; des écrivains qui donnent au monde des livres immortels dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle !

Jésus-Christ est le fondement vivant de toute culture véritable et solide. Il est la pierre angulaire sur laquelle seule peut et doit s'élever tout édifice humain, et l'école en particulier.

§ 1 *b*. Temps apostoliques.

L'éducation chrétienne demeura longtemps, à cause des persécutions, enfermée dans le cercle de la famille. C'est là que les enfants recevaient leur instruction religieuse, et, sans doute, apprenaient de leurs parents, de leurs aînés ou d'une autre personne, à lire et à écrire. Le calcul dont on avait besoin s'apprenait par la vie pratique.

Les apôtres Pierre, Jacques, Jean et Jude, n'ont rien dans leurs épîtres qui se rapporte directement à la famille ou à l'éducation. Travaillant généralement parmi leurs compatriotes israélites, chez lesquels existaient déjà d'excellentes traditions, il suffisait de l'influence des idées chrétiennes pour y soumettre la famille à une bonne discipline. Saint Paul, au contraire, qui passait sa vie au milieu du monde païen, où la famille était en ruines et les enfants négligés, maltraités, vendus, exposés ou détruits, nous a laissé sur cette institution des directions précises et détaillées.

Quatre vertus principales doivent, suivant l'apôtre des Gentils, régner dans la famille chrétienne et la vivifier sans cesse sur le fondement de la foi.

a) *Les maris doivent aimer leurs femmes comme Christ a aimé l'Église et s'est donné lui-même pour elle.*

L'amour dans le dévouement, tel est le devoir conjugal du mari. Ce devoir comprend tous les autres : fidélité, douceur, patience, rapport, soins de toutes sortes, travail, constance dans l'épreuve.

b) *Les femmes doivent être soumises à leurs maris comme au Seigneur. Car le mari est le chef de la femme.* C'est en se soumettant que la femme arrive à l'influence à laquelle elle peut légitimement prétendre. Les femmes doivent aussi *aimer leurs maris, être prudentes, chastes, bonnes,* et garder la maison (Tit. 2, 4.) Leur extérieur doit être convenable à la sainteté (v. 3); mais d'un autre côté elles sont invitées à fuir le luxe : l'or, les perles, les habits de grand prix (I. Tim., 2, 9).

c) Les parents doivent *élever leurs enfants en les avertissant* (ou corrigeant) *et les instruisant selon le Seigneur.* Saint Paul recommande encore aux pères de ne pas les aigrir. Ces paroles ouvrent un vaste champ à l'éducation. Les parents sont invités par elles à prendre soin du corps, de l'âme et de l'esprit de leurs enfants ; à les former au travail et à leur procurer une vocation ; à les reprendre, à les corriger, à les punir quaud cela est nécessaire, et cela avec sagesse, douceur et fermeté. Enfin, ils doivent les instruire de toutes les choses qui leur sont utiles, en particulier des vérités chrétiennes.

d) *Les enfants doivent honorer leur père et leur mère* et *leur obéir* dans tout ce qui est *selon le Seigneur.* Il est aussi spécialement recommandé aux enfants de prendre soin de leurs parents, en particulier de leurs mères veuves. *Ils doivent d'abord montrer leur piété envers leur propre famille et payer leurs parents de retour* (I. Tim., 5, 4). Celui qui néglige ce devoir *a renié la foi, et il est pire qu'un infidèle* (v. 8).

Par ces belles et admirables instructions sur la famille, saint Paul a puissamment contribué à relever le sanctuaire que Dieu a établi pour l'enfance, et il a donné à l'éducation, sur le terrain de la foi, son plus ferme appui. Bien plus, comme la famille est l'institution-mère de toutes les institutions qui s'élèvent et tombent avec elle, il a, du même coup, contribué au relèvement de l'édifice social tout entier.

§ 1 c. Temps des Pères de l'Eglise.

Dans le deuxième siècle de notre ère, l'école chrétienne commença à s'organiser en dehors de la famille et à côté des assemblées religieuses des fidèles, d'abord sous la forme de *catéchuménat,* ou d'instructions religieuses données aux candidats qui se présentaient pour entrer dans l'Eglise. Les catéchumènes étaient, pour la plupart du moins, des adultes.

Les premières écoles dans lesquelles, à côté de l'*instruction religieuse* et du *chant des psaumes,* on enseigna à *lire* et à *écrire,* furent fondées à Edesse, en Mésopotamie, par un nommé *Protogène*, vers la fin du second siècle. Le célèbre *Origène,* qui succéda à saint Clément dans l'instruction des catéchumènes, dirigea aussi durant quelque temps, à Alexandrie, une école dans laquelle il enseignait la *grammaire,* la *géométrie, l'astronomie* et la *morale.* Origène lisait à ses élèves les livres des poètes et des philosophes grecs, à l'exception de ceux qui pouvaient souiller leur imagination ou affaiblir leur foi.

Il se forma aussi, à Alexandrie, dans le troisième siècle, une école célèbre, l'*école des catéchistes*, espèce de faculté de théologie, dans laquelle on cherchait à concilier la philosophie grecque avec le christianisme, Platon avec Jésus-Christ. Cette école, fréquentée par des païens et des chrétiens, introduisit diverses erreurs dans l'Eglise.

Dans ce même siècle, des chrétiens fervents, voulant se soustraire aux séductions du monde, commencèrent à se retirer dans des solitudes et à s'y livrer à une piété contemplative. Leur nombre, dans la Thébaïde (Haute-Egypte), devint considérable. On y compta jusqu'à cinq mille solitaires. Ce mouvement religieux produisit le monachisme. L'Orient ne tarda pas à se couvrir de monastères. Edesse (et ses environs) en eut jusqu'à trois cents. Saint Pacôme (292-348), qui donna des règles aux monastères de la Thébaïde, ouvrit des écoles pour de jeunes garçons. Ainsi naquirent les *écoles monastiques* ou

abbatiales, qui se répandirent dans tout l'Orient. Plus tard, on admit aussi des filles dans les écoles.

PRINCIPAUX PÈRES QUI SE SONT OCCUPÉS D'ÉDUCATION.

Basile-le-Grand ou saint Basile (329-379), évêque de Césarée en Cappadoce (Asie-Mineure), fit pour les monastères de l'Orient une règle qui renferme diverses directions pour les écoles. Il voulait qu'elles fussent en dehors du monastère, afin de soustraire les enfants aux mauvais exemples que des moines grossiers auraient pu leur donner. L'un de ses discours, destiné aux jeunes gens, contient de sages conseils sur la lecture des auteurs grecs.

« Dans le combat que nous avons à livrer pour l'Eglise, dit-il, nous devons être armés de toutes pièces, et pour cela la lecture des poètes, des historiens, des orateurs, nous est très utile... On peut comparer les leçons de l'Ecriture sainte aux fruits d'un arbre, et les productions de la sagesse païenne au feuillage qui abrite le fruit et donne de la grâce à l'arbre... Moïse a cultivé son intelligence en étudiant la science des Egyptiens, et Daniel a paré la sienne avec celle des Chaldéens... Mais il y a un choix à faire parmi les auteurs profanes. Il faut fermer l'oreille aux mauvaises lectures, comme Ulysse ferma l'oreille aux chants séducteurs des sirènes. L'habitude de lire de mauvaises actions conduit aux mauvaises actions. Il faut rejeter les scandaleuses histoires des dieux, comme on doit fuir la musique voluptueuse des païens. »

Saint Jean Chrysostome (347-407), évêque de Constantinople, nous a laissé plusieurs pensées sur l'éducation dans ses *sermons* et dans son ouvrage *contre les ennemis du monachisme*. En voici quelques-unes : « Les parents doivent donner à leurs enfants un nom ayant un sens chrétien, afin qu'il leur soit un encouragement pour la suite... Les mères doivent soigner le corps de leurs enfants, mais il faut aussi qu'elles leur inspirent l'amour du bien et la crainte de Dieu. Et les pères ne se borneront pas à les élever pour leur vocation terrestre, ils s'occupe-

ront aussi de leur vocation céleste. Le plus bel héritage que l'on puisse donner aux enfants, c'est de leur apprendre à maîtriser leurs passions. Jamais ils ne doivent entendre à la maison des discours licencieux. Ayons soin de développer en eux la pudeur, car rien ne tourmente autant la jeunesse que ce qui lui est contraire. Ayons pour nos enfants la même crainte que pour nos maisons, lorsque les domestiques vont avec une lumière dans des lieux où il y a des matières inflammables, comme du foin ou de la paille. Ne les laissons pas aller là où le feu de l'impureté peut être allumé dans leurs cœurs et leur faire un mal irréparable. La connaissance des Ecritures est un contre-poison contre les inclinaisons déraisonnables de la jeunesse et contre la lecture des auteurs païens, dans lesquels on vante des héros esclaves de toutes sortes de passions. Les leçons de la *Bible* sont une source qui arrose l'âme. Comme nos enfants sont de toutes parts entourés de mauvais exemples, les écoles monastiques sont les meilleures pour leur éducation. Une fois les mauvaises habitudes contractées, on ne peut presque plus s'en débarrasser. Voilà pourquoi Dieu conduisit Israël dans le désert, comme en un monastère, pour qu'il y désapprît les vices des Egyptiens. Et cependant il retombait toujours dans ses vieilles habitudes ! Or, nos enfants sont entourés de vices dans nos villes et ne peuvent y résister aux mauvais exemples. Dans les monastères, ils ne voient pas ces mauvais exemples, on y mène une vie sainte, dans la paix et la tranquillité. Ayons soin de l'âme de nos enfants, pour qu'elle soit formée par la vertu et non dégradée par le vice.

Saint Jérôme (331-420), un père de l'Église latine, avait embrassé la vie monastique. Il vécut quelque temps à Rome, où il révisa la *Bible* latine, depuis appelée *Vulgate*, fit de nombreux voyages, et enfin se fixa à Bethléem, où il mourut. Comme la lecture des auteurs païens lui avait fait beaucoup de mal, il y renonça à la suite d'un songe et leur fit depuis une guerre ouverte. Il tance les évêques *et les pasteurs* de ce qu'ils font lire à leurs fils des comé-

dies et chanter des poésies licencieuses. Parmi ses écrits, sa lettre à *Laëta*, mère chrétienne qui voulait élever sa fille *Paula* pour le Seigneur, renferme sur l'éducation des idées qui sont parfois d'un ascétisme exagéré : « Ta fille, lui écrit-il, ne doit entendre que des choses propres à inspirer la crainte de Dieu. Elle ne doit pas comprendre les mots grossiers, pas connaître de chants profanes. Elle doit être éloignée des garçons espiègles et des domestiques mondaines. Tu lui remettras des lettres de buis ou d'ivoire, pour qu'elle apprenne à les connaître, puis tu lui apprendras à en former des syllabes et enfin des mots. Ces mots seront choisis avec soin. Il ne faudra pas la fatiguer, et tu l'encourageras par des louanges et des récompenses. Si tu lui donnes des maîtres, ils seront avancés en âge et auront des mœurs et des connaissances solides. Il faut l'habituer à une exacte prononciation. Ne lui donne ni boucles d'oreilles, ni colliers d'or ou de perles. Ne lui peins pas la figure ou les cheveux, afin que tu ne la prépares pas pour le feu de l'enfer. Ne la laisse pas sortir, comme Dina, pour aller voir les filles du pays. Ne la laisse pas aller sur la rue. Ne lui montre jamais un festin, pas même dans la maison paternelle, afin qu'elle ne se mette pas à convoiter des friandises. Cependant donne-lui un peu de vin jusqu'à son plein développement, afin de la fortifier. Elle doit demeurer étrangère à la musique et ignorer l'usage de la flûte, de la lyre et de la cithare. Tu lui apprendras d'abord à réciter les vers grecs (le grec était sa langue maternelle) ; puis tu passeras au latin, autrement tu lui gâterais l'accent par ce dernier. Elle ne sortira jamais sans toi, tu ne permettras jamais qu'un jeune frisé lui fasse les yeux doux. Elle s'habituera à se relever la nuit pour prier et réciter des psaumes, et le matin elle chantera des cantiques. A la troisième, à la sixième, à la neuvième et à la douzième heure du jour, elle sera au champ du combat (priera). La lecture alternera avec la prière, et la prière avec la lecture. Elle apprendra à travailler de ses mains, mais elle ne fera pas des objets de luxe. Tu lui feras apprendre en premier lieu

les Psaumes, puis les Proverbes, l'Ecclésiaste et Job ; ensuite elle passera aux Évangiles, aux Actes des Apôtres et aux Épîtres. Quand elle saura tout cela, elle prendra les Prophètes, le Pentateuque, les Rois, les Chroniques, Esdras et Néhémie, et à la fin le Cantique des Cantiques, qu'elle ne comprendrait pas si elle le commençait plus tôt. Elle ne doit lire aucun des apocryphes, car il faut une grande sagesse pour en tirer l'or de la boue qui l'entoure. Elle aura toujours en main les œuvres de saint Cyprien. Elle pourra parcourir les écrits de saint Athanase et de saint Hilaire, et d'autres ouvrages de piété. Tu la feras élever au couvent. Elle n'apprendra pas à jurer, tiendra le mensonge pour un sacrilège, ne saura rien du monde, vivra comme un ange dans la chair sans connaître la chair, et croira que tous les hommes lui ressemblent ! »

Saint Augustin (354-430), comme saint Jérôme, l'un des pères de l'Église latine, nous a laissé, dans ses *Confessions*, une instructive psychologie du cœur humain, psychologie montrant la persistance des impressions religieuses reçues dans la première enfance et la puissance d'une mère pieuse. Vingt années passées dans les études philosophiques et au milieu des plaisirs du monde ne purent effacer les impressions produites sur son cœur par sainte Monique, impressions qui finirent, avec l'aide des prières de sa mère, par le ramener dans la bonne voie.

Saint Augustin blâme la méthode d'étudier le latin dans des poètes immoraux. « Un jeune homme, dit-il, s'écrie dans une scène de Térence : Quoi ! il ne nous serait pas permis de faire ce qu'osent faire les dieux ? Ce raisonnement est fait par bien des jeunes gens. Nous apprenions de belles paroles dans nos auteurs, mais nous y apprenions plus facilement à commettre de mauvaises actions. Des maîtres (païens) enivrés nous faisaient boire dans la coupe de l'erreur et nous battaient quand nous nous y refusions ! N'y avait-il donc rien d'autre pour nous apprendre notre langue et cultiver notre esprit ? »

Après sa conversion, saint Augustin devint évêque d'Hippone, en Afrique. L'Église se présenta alors à lui comme un grand établissement d'éducation et cela le conduisit à écrire à un point de vue pédagogique, un ouvrage sur le catéchuménat: *De rudibus catéchizandis*. Cet ouvrage recommande de commencer l'instruction religieuse par l'histoire sainte, en y rattachant des instructions appropriées aux catéchumènes. C'est la méthode naturelle, à laquelle on est, en général, revenu depuis quelques années, après s'être traîné durant des siècles dans d'abtraits exercices de mémoire, presque toujours stériles. Un chapitre intéressant de cet ouvrage est celui où saint Augustin examine ce que doit faire le catéchiste, pour enseigner avec joie, sans découragement et sans sécheresse. Il recommande, entre autres, sur ce point, de s'identifier avec l'esprit de Christ et de se pénétrer de son amour pour les petits et les délaissés.

Sainte Monique. A cette notice sur saint Augustin, nous ajouterons quelques mots sur la sainte femme qui lui donna le jour. Aucun exemple n'est plus propre à nous montrer l'influence du christianisme sur la mère de famille. Unie à un époux païen et infidèle, et voyant son fils Augustin qui marchait sur les traces de son père, elle mit toute sa confiance et son espérance en Dieu, faisant resplendir aux yeux du personnel païen qui l'entourait et la méprisait les vertus qui ont brillé en Jésus-Christ. Elle avait surtout à cœur la conversion de son mari. Pour atteindre son but, elle ne fit usage que de deux armes, la prière et l'exemple. Semblable à un habile général qui réserve toutes ses forces pour les actions décisives, jamais elle ne se laissa entraîner dans des luttes de détail pour des points d'une importance secondaire ; jamais elle n'adressa un reproche à son mari pour des fautes qui découlaient de son incrédulité ; elle ne répondait pas non plus à ses injures, et restait toujours calme et soumise en face de ses emportements.

Enfin, après seize ans de prières et d'attente patiente, Patricius *commença à s'enquérir* de cette religion qui

brillait d'un éclat si pur dans sa femme, et trois ans plus tard il demanda et reçut le baptême.

Restait son fils, Augustin ; sainte Monique n'avait rien négligé pour l'élever dans la connaissance et sous la discipline du Seigneur. Mais les premières impressions furent bien vite effacées par le souffle empoisonné des écoles païennes qu'on lui fit fréquenter, et la pauvre mère n'eut bientôt plus que ses prières pour agir sur le cœur de son enfant. nais la prière est la plus grande force dont l'homme puisse disposer. Monique continuera ses prières pendant trente-trois ans, et l'Eglise lui devra son plus célèbre docteur. Augustin, qui avait passé en Italie, y fut converti en particulier par la prédication de saint Ambroise, archevêque de Milan. Monique, qui était venue en Europe pour le chercher, éprouva enfin la sainte joie d'une mère qui retrouve son enfant. On chercherait en vain dans tout le paganisme une vertu qui approchât, même de loin, de celle de cette sainte femme. Avec le christianisme, une vie nouvelle est entrée dans le monde, et cette vie est « la lumière des hommes ».

Sainte Monique ne revit pas sa terre natale. Elle mourut à Ostie, au moment où elle s'apprêtait à partir, avec son fils, pour la rive africaine. Cette sainte femme était mûre pour le ciel. « Mon cher fils, disait-elle à Augustin, cinq jours avant sa mort, une seule chose me faisait jusqu'ici désirer de vivre encore : c'était ta conversion. Maintenant mes prières sont exaucées et je n'ai plus rien à faire ici-bas. »

§ 2. Le Monachisme en Occident et les Écoles du moyen âge.

La dissolution des mœurs au sein de l'empire romain, et les dangers moraux que l'on courait dans le commerce journalier avec les païens, firent naître de bonne heure, comme on l'a vu, le besoin de la solitude et de la retraite. C'est de ce besoin, fortifié par l'affaiblissement de

la vie chrétienne, aussi bien que par une conception erronée du renoncement, qu'est né le monachisme. On a soutenu que son influence fut défavorable à la famille dont il rabaissait la sainteté, en lui opposant un état plus saint, le célibat, et à la société à laquelle il enlevait ses éléments les plus saints et les plus vivifiants. Mais il faut reconnaître que le monachisme a rendu de grands services à l'instruction, ainsi qu'à l'éducation, en préparant et en fondant l'école chrétienne. Ce fut un grand progrès que la fondation d'écoles chrétiennes, à côté des écoles païennes dans lesquelles les enfants des chrétiens étaient exposés à tant de dangers pour la foi et pour les mœurs. Dans l'église d'Occident, grâce surtout aux règles du célèbre Benoît de Murcie, fondateur de l'ordre des Bénédictins (480-543), le monachisme se montra pratique et bienfaisant.

Dans les règles qu'il donna à son ordre, saint Benoît, peu instruit lui-même, mais doué d'un zèle ardent et d'une grande foi, ne parle que de l'éducation des *Offrandes*, ou enfants consacrés au Seigneur, que l'on recevait dans les couvents. Les moines devaient être avant tout des hommes de foi, de renoncement et de travail, consacrant leur temps aux exercices religieux, au travail manuel et à la lecture (étude). Néanmoins les *écoles abbatiales* ou des couvents naquirent tout naturellement des offrandes faites aux Bénédictins. Chaque couvent eut bientôt son école. Les petits monastères se bornèrent à l'enseignement élémentaire, mais les grands, comme ceux de Saint-Gall et de Rheinau en Helvétie, de Fulda en Allemagne, eurent des écoles savantes et célèbres. On se fera quelque idée de l'importance de l'ordre des Bénédictins et de son influence sur la civilisation par la statistique suivante : cet ordre comptait avant la Révolution française 37.000 maisons, et il a fourni à l'Église 4,000 évêques, 1,600 archevêques, 200 cardinaux, 24 papes et 15,700 auteurs.

D'autres ordres religieux vinrent ajouter leur activité à celle des Bénédictins. Les principaux sont :

Celui des *Cisterciens* ou de Citeaux (Côte-d'Or), fondé en 1098 par saint Robert et réorganisé plus tard par saint Bernard, fondateur de la célèbre abbaye de Clairvaux (en Champagne).

Celui des *Prémontrés* (1120) et celui des *Jérômites* ou *Frères de la vie commune* (XIVe siècle). Ce dernier était répandu dans les Pays-Bas et le nord de l'Allemagne.

Les *Dominicains* et les *Franciscains*.

A côté des écoles abbatiales, les évêques, encouragés comme nous le verrons par Charlemagne, fondèrent, dès le VIIIe siècle, des écoles dites *épiscopales*, destinées à l'instruction des classes supérieures et des jeunes gens qui désiraient entrer au service de l'Église.

Enfin, vers le milieu du XIIIe siècle, les villes fondèrent les *écoles bourgeoises*, qui relevèrent la moralité de la famille en opposition avec le célibat, et l'honorabilité du travail en opposition avec la vie des chevaliers. Dans les écoles bourgeoises on parlait la langue du peuple, au lieu du bas-latin en usage dans les autres écoles. — Les écoles bourgeoises de filles ne prirent naissance que peu de temps avant la réformation.

Le développement des écoles abbatiales et épiscopales, par l'adjonction de la *théologie*, de la *médecine*, de la *jurisprudence* et de quelques autres branches, donna naissance aux *écoles de droit*, de *médecine*, de *théologie* et aux *universités*. L'école de droit de Bologne, la plus ancienne, remonte au XIIe siècle. A la fin du siècle elle comptait 12,000 étudiants. A Salerne florissait, dans le même temps, une école de médecine. L'école abbatiale de Paris s'éleva, en 1200, au rang d'université. L'université d'Oxford fut fondée en 1249, celle de Prague en 1348. Vinrent ensuite les universités de Vienne (1365), de Heidelberg (1386), de Cologne (1388), d'Erfurt (1392), et, dans le XVe siècle, celles de Würzbourg, de Leipsig, de Rostock, de Greifswalde, de Fribourg en Brisgau, de Trèves, de Tubingen et de Mayence.

§ 3. Charlemagne.

L'œuvre de la civilisation, commencée par le monachisme, trouva dans Charlemagne un auxiliaire intelligent qui sut lui donner une vigoureuse impulsion. Par son caractère, sa langue et ses mœurs, il était et ne voulait être que germain; mais la civilisation romaine lui faisait envie, et il ne négligea rien pour faire fleurir les lettres parmi ses sujets. Il était lui-même très-avide d'instruction. « A l'âge de trente-deux ans, dit M. Vuillet, il se fit initier aux premiers éléments des lettres par *Pierre de Pise*, qui lui donna des leçons de grammaire et de langue latine, et le prépara ainsi aux leçons du célèbre Alcuin. Ce savant, que Charlemagne appréciait autant qu'un royaume, antérieurement directeur de la grande école d'York, en Angleterre, lui enseigna la rhétorique, le calcul, l'astronomie, et l'écriture dans laquelle il fit peu de progrès. Charlemagne s'entoura des principaux savants de tous les pays, qui formèrent une espèce d'académie, dirigée par Alcuin; le roi la présidait sous le nom de David, et chacun de ses membres, selon ses prédilections, portait un surnom, emprunté aux grands hommes de l'antiquité, tels que Homère, Horace, etc.

« Auprès de cette académie, Charlemagne avait établi, à sa cour, une école de jeunes gens, qu'il inspectait et encourageait lui-même. On raconte qu'un jour, mettant les bons élèves à sa droite et les autres à sa gauche, il s'aperçut que ces derniers étaient preque tous fils des meilleures familles. Alors, se tournant vers ceux qui avaient bien travaillé, il les félicita et les assura de sa bienveillance toute particulière; puis il réprimanda les autres avec sévérité, les menaçant de les éloigner de lui, malgré la noblesse de leur origine, s'ils ne s'empressaient de réparer leur négligence par une ardente application.

« Une circulaire, envoyée à tous les évêques et abbés, les invitait à ouvrir, auprès des églises cathédrales et des monastères, des écoles semblables à celle du palais de l'empereur. Ces institutions, où l'on enseignait les sept arts libéraux : la grammaire, la rhétorique, la dialectique (*trivium*), l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique (*quadrivium*), devinrent de petits centres où la culture des lettres se conserva. Malgré la barbarie et les ténèbres dans lesquelles l'Europe fut replongée après la mort du grand empereur, ces écoles se soutinrent et prirent, vers la fin du moyen âge, les développements que nous avons indiqués dans le § précédent.

§ 4. La Chevalerie.

La chevalerie, dont Charlemagne fut le précurseur, exerça sur l'éducation une influence assez importante pour devoir être mentionnée.

Le jeune garçon que sa naissance appelait à devenir chevalier, devait se préparer de bonne heure à l'exercice des vertus chevaleresques, dont les principales étaient des manières nobles, imitées de la cour, et une bravoure à toute épreuve, mise au service de la religion, de l'honneur et des dames. Une discipline sévère, une nourriture simple, des exercices de piété et des jeux chevaleresques, tels étaient les moyens par lesquels on le préparait à sa vocation. A l'âge de sept ans il quittait la maison paternelle et les caresses de sa mère, pour se rendre chez un chevalier en qualité de page. Ici, il avait différentes fonctions à remplir. Le chevalier qu'il servait était le modèle sur lequel il devait former ses manières, sa bravoure et ses sentiments.

La dame veillait sur ses mœurs et lui inspirait un zèle fervent pour la religion. Il apprenait aussi, à son service, à remplir certains devoirs envers les dames. Les jeux, auxquels il se livrait, étaient les préludes des mâles exercices

des chevaliers, et ils devaient tout à la fois fortifier son corps, développer son courage et lui inspirer le désir de se signaler par de grands exploits. Entre seize et dix-huit ans, le page recevait une épée, et était élevé par un acte solennel au grade d'écuyer; il devait dès lors être formé spécialement pour le service militaire jusque vers l'âge de vingt-un ans, époque à laquelle on l'armait chevalier. En cette qualité, il faisait vœu d'aimer la vérité, de servir le droit et la justice, de protéger la religion et ses serviteurs, de secourir les opprimés, les veuves et les orphelins, de défendre l'honneur des nobles dames, et de combattre les ennemis de la chrétienté.

§ 5. La Bourgeoisie.

La bourgeoisie, cet autre enfant du moyen âge, eut aussi sa part d'influence sur l'éducation. Les bourgeoisies naquirent de la nécessité pour les hommes libres, épars dans les pays de plaine, de se retirer derrière des murailles pour se défendre contre les bandes indisciplinées et dévastatrices qui ravageaient si souvent les diverses contrées de l'Europe. Elles ne tardèrent pas à reconnaître que leur vocation spéciale était le commerce, les arts et les métiers. La régularisation de leur activité fit naître les corps de métiers qu'on retrouve encore dans les villes allemandes, organisés en corporations distinctes. Ces corps de métiers, destinés à éviter la concurrence, avaient aussi pour but de favoriser l'apprentissage des professions, dans lesquelles on distinguait trois catégories de travailleurs : les apprentis, les ouvriers et les maîtres. Ils établissaient dans ce but de ville à ville et de pays à pays des liens de fraternité entre les artisans du même état, ce qui facilitait beaucoup les voyages aux ouvriers qui faisaient le tour de France, et mettait en commun et au profit de tous les expériences, les découvertes et les procédés nouveaux. Mais cette organisation ne favorisa pas seulement les métiers, elle fut *aussi favorable aux* vertus domestiques. La

chef de la famille réunissait, soir et matin, enfants, apprentis et ouvriers pour la prière commune; il priait aussi à table. Les soins de la mère s'étendaient à tous. Les enfants étaient maintenus sous une discipline sévère; ils devaient mener une vie paisible et s'habituer à une obéissance absolue. La simplicité des mœurs, l'économie et l'activité régnaient partout, et ces trois vertus, qui caractérisaient la bourgeoisie, lui assurèrent une existence plus longue qu'à la chevalerie. Dès le treizième siècle, comme on l'a vu plus haut, elle voulut aussi avoir ses écoles.

§ 6. La Scolastique.

On entend par scolastique la science des écoles au moyen âge. Cette science ou philosophie scolaire prit naissance dans les écoles abbatiales et épiscopales, et elle atteignit l'apogée de son développement dans les universités, surtout dans celles de Paris et d'Oxford. Son caractère essentiel consistait à subordonner toute la science à la théologie, dont l'unique source était la Bible expliquée par les pères, les conciles, et le pape. Elle n'avait pas le droit d'examiner les vérités formulées par la théologie; elle ne devait que les coordonner en un système philosophique. De là l'adage : La philosophie est la servante de la théologie (*philosophia theologiæ ancilla*).

Ce qui ne se rattachait pas au dogme était ou négligé, ou traité d'après les idées des anciens, surtout d'après Platon et Aristote. Les écrits de ce dernier acquirent peu à peu une autorité absolue. Ce philosophe avait fait du cœur le principe des nerfs : défense donc au cerveau de revendiquer cet honneur. Le sang, d'après la même autorité, n'osait ni voyager, ni circuler par le corps, comme cela s'enseigne aujourd'hui. Le téméraire qui avait la hardiesse de sortir du cercle tracé par la théologie et Aristote, était aussitôt dénoncé et puni. On sait que, pour *pouvoir sortir* de prison, Galilée dut rendre le repos à la *terre, qu'il avait* imprudemment fait tourner. Mais si le

cercle tracé autour de la théologie et de la science était trop étroit, l'activité intérieure était peut-être d'autant plus intense : les savants classaient, systématisaient, subtilisaient.

Les théologiens, rangés autour des écrits de saint Augustin, se divisaient en trois écoles : dogmatique, mystique et sceptique. La première, qui compte parmi ses principaux chefs *Anselme de Cantorbéry* (1033-1109). *Albert-le-Grand* (1205-1280) et *Thomas d'Aquin* (1227-1274), surnommé le docteur angélique, basait son système sur la connaissance des faits historiques; la seconde, dans laquelle se place *Saint-Bernard* (1091-1153) et *Saint-Bonaventure*, s'appuyait surtout sur le sentiment et l'œuvre de la foi dans le cœur. Dans *Richard* (1173) et *Hugues* (1140), le premier prieur et le second religieux de l'abbaye de Saint-Victor à Paris, on trouve réunis les deux éléments dogmatique et mystique. La troisième école, dont les représentants sont *Abeilard* (1079-1142) et le cordelier *Duns Scott*, surnommé le docteur subtil, débutait par le doute et la négation. Sur le terrain philosophique, les savants se divisèrent en deux écoles hostiles l'une à l'autre. Vers la fin du onzième siècle, Jean Rosullinus formula la doctrine que les idées générales, les universaux, étaient de pures abstractions, et que les individus seuls avaient une réalité. Cette doctrine fut désignée sous le nom de *Nominalisme*. Thomas d'Aquin et Duns Scott, avec une nuance d'opinion qui forma deux écoles, les *Thomistes* et les *Scotistes*, soutinrent au contraire que les idées générales ont une réalité en dehors des objets. Leur doctrine constitua le *Réalisme* (le spiritualisme moderne s'y rattache intimement). Le nominalisme fut condamné à Soissons; mais il releva la tête au treizième siècle, et il finit par mettre le réalisme sous ses pieds.

Si de la théologie et de la philosophie nous passons aux sciences, nous ne trouvons que peu de chose à glaner. Les sept arts libéraux, le *trivium* (la grammaire, la rhétorique *et la dialectique) et le quadrivum* (l'arithmétique,

la géométrie, la musique et l'astronomie), à l'exception des mathématiques, étaient assez cultivés. La philologie était négligée. On ne lisait pas les auteurs grecs dans l'original, et le latin, langue de l'Eglise et de la science, était si éloigné des formes classiques, qu'on lui a donné le nom de *basse latinité*.

Les mathématiques furent mieux traitées que la philosophie, peut-être parce que ces sciences abstraites se rapprochent plus que les langues et les sciences naturelles des aspirations du moyen âge vers le surnaturel et la métaphysique. Les mathématiques florissaient chez les Arabes d'Espagne, les savants allèrent les y étudier dans leurs écoles. C'est chez eux que *Gerbert*, comme nous l'avons vu plus haut (page 54, Appendice), puisa ses grandes connaissances en mathématiques. C'est à lui, et non aux Arabes, qu'on devrait la vulgarisation de notre système de numération. Il est le premier mathématicien qui ait employé les chiffres avec valeur de rang. On peut donc le regarder comme le fondateur du système décimal, qui est à la base de notre numération. *Campano de Novare* et le bénédictin anglais *Athélard* traduisirent de l'Arabe au douzième siècle les *Éléments d'Euclide*. On sait qu'Euclide était un célèbre géomètre grec de l'école d'Alexandrie (320 av. J.-C.) et qu'il rédigea sous le nom *d'Eléments* une encyclopédie des sciences mathématiques, dont la partie géométrique sert encore aujourd'hui de base à l'enseignement; mais on ignore plus généralement que c'est par les Arabes que les écrits de ce savant vinrent enrichir la science du moyen âge. Alphonse X, *l'Astronome*, roi de Léon et de Castille, fit dresser par les Arabes des tables astronomiques, connues sous le nom de Tables Alphonsines. Enfin, parmi les productions mathématiques du moyen âge, je citerai encore une Arithmétique en X livres écrite par *Jodanius Nemoratus*, et un petit livre d'astronomie par *Jean Sacrobusto*, employé dans les écoles jusqu'au seizième siècle. En 1531, il fut encore imprimé avec une préface de Mélanchton.

Les sciences naturelles, rentrant plus spécialement dans la sphère du Nominalisme (qui ne voyait la réalité que dans les individus) furent comme proscrites avec ce dernier jusque vers la fin du moyen âge. Il semblait qu'on n'eût pas d'yeux pour observer la nature. Les choses les plus absurdes s'enseignaient avec l'assurance la plus absolue. Un seul homme s'éleva par ses connaissances en physique et en histoire naturelle au-dessus de son temps : ce fut le franciscain anglais *Roger Bacon* d'Ilchester (1214-1294). Il découvrit, sinon la théorie, du moins les principales propriétés du télescope. Il paraît avoir connu aussi la poudre à canon. Ses vues claires et justes sur la nature en firent le digne précurseur de *François Bacon*, dont je parlerai plus tard.

Ce que je viens de dire de l'état des sciences au moyen âge, n'en donnera pas une opinion bien avantageuse. Cependant, si l'on considère que l'imprimerie n'existait point encore, que les moyens de communication étaient très-difficiles, que l'Eglise avait de nombreux peuples barbares à convertir et à discipliner, on trouvera que le moyen âge mérite qu'on en parle avec moins de mépris qu'on ne le fait généralement. Le moyen âge a creusé les fondements et posé les pierres angulaires de la civilisation actuelle. Cette œuvre de préparation, pour être moins brillante, n'en est pas moins utile. Au reste, le moyen âge ne manque pas tout à fait de ces créations devant lesquelles on s'arrête avec étonnement et admiration. La basse latinité a créé d'immortels chants sacrés, tels que le *Dies iræ* et le *Media vita*, etc. Une seule de ces hymnes vaut toutes les imitations d'Horace et d'autres poètes latins des modernes philologues. L'*Imitation de Jésus-Christ* demeurera toujours un des meilleurs livres d'édification et chez les catholiques et chez les protestants. Le *Niebelungenlied*, épopée germanique, est une des productions les plus remarquables du génie littéraire. Mais le plus beau fleuron de la couronne du moyen âge, c'est l'art gothique, au dire de plusieurs la plus sublime des

créations artistiques. Que pourrait-on comparer aux cathédrales de Cologne, de Strasbourg et de Paris! « Quelle impression inattendue, dit Gœthe, que celle que produisit sur moi la cathédrale de Strasbourg! Une grande émotion, que je ne pouvais m'expliquer, parce qu'elle était produite par l'harmonie de mille détails, s'empara de mon âme et la remplit toute entière. Que de fois je suis retourné devant ce monument pour jouir de cette joie presque céleste et y embrasser dans ses œuvres le gigantesque esprit de mes anciens frères. »

§ 7. Réflexions sur la scolastique et le moyen âge.

Avant de passer à la renaissance, qui a préparé la réforme et les temps modernes, arrêtons-nous un moment sur le caractère de cette première époque de la civilisation chrétienne et sur le principe qui viendra la faire entrer dans une nouvelle phase.

Comme je l'ai dit plus haut, le caractère propre de la scolastique, c'est la subordination de la science à la théologie et de la théologie à l'Eglise. Le moyen âge, c'est le génie de l'église catholique dominant, réglant et pénétrant la société tout entière. Grands et petits, savants et ignorants, tous se courbaient humblement devant l'autorité souveraine de l'Eglise, ne voulant croire, penser et agir que dans les limites qu'elle avait déterminées.

Il y avait bien ci et là des sectes qui refusaient de s'incliner devant Rome, les Albigeois, par exemple, mais le nombre des dissidents était proportionnellement très-petit.

Je n'examinerai pas si le cercle tiré autour de la religion et de la science par la scolastique était un bien ou un mal aussi longtemps qu'il suffisait aux besoins des esprits; mais nous comprenons tous aujourd'hui qu'avec les progrès des sciences, il devait devenir trop étroit, et qu'il fallait ou qu'il s'élargît graduellement, ou qu'il se rompît; et c'est aussi *ce qui est arrivé*. Les temps de la renaissance commencè-

rent à demander un élargissement au nom de la science. La scolastique fut convaincue d'erreur sur quelques points, le doute entra dans les esprits, on se mit à discuter, à examiner non-seulement les faits d'un ordre scientifique, mais aussi les vérités religieuses, et une première crise amena la réforme, qui ne voulait d'abord qu'élargir le cercle du moyen âge. Mais le mouvement ne s'arrêta pas là. Des esprits hardis, téméraires, ne craignirent pas d'attaquer et de rejeter les vérités les plus saintes de la religion, et de baser sur la nature et la raison une philosophie audacieuse qui rejette tout ce qui est révélé et surnaturel. Cette philosophie est le contre-pied du moyen âge. Celui-ci rejetait tout ce qui sortait de sa conception de la foi; celle-là rejette tout ce qui est en dehors des phénomènes naturels et du domaine de la raison humaine. C'est, comme on le voit, une nouvelle scolastique, aussi étroite, aussi exclusive que la première et beaucoup plus dangereuse. Et c'est sous le despotisme de cette scolastique moderne que se sont placés aujourd'hui beaucoup de pédagogues, et que s'élève une grande partie de la jeunesse, depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Espérons qu'elle ne tardera pas à disparaître avec la première.

DEUXIÈME ÉPOQUE — LA RENAISSANCE

§ 1. La Renaissance en Italie.

Nous avons vu quel a été le champ des études au moyen âge, et quels étaient les caractères de cette époque de notre histoire. Nous allons maintenant assister à une nouvelle phase du développement des sociétés chrétiennes. A côté de l'enseignement de l'Eglise, basé sur la Bible et les Pères, viendront se placer les études classiques qui finiront par tout envahir : temps de gloire pour les lettres et les arts, mais temps de décadence pour la foi et les mœurs.

LE DANTE

Le premier pionnier des temps modernes et des études classiques en Italie fut le *Dante*, né à Florence le 27 mai 1265. Il avait étudié quelques classiques romains, surtout Horace et Virgile, et ces auteurs exercèrent une grande influence sur son génie littéraire. Virgile, entre autres, fut son guide dans la composition de son *Enfer* et de son *Purgatoire*. C'est ainsi que les études classiques, alors abandonnées, se trouvèrent recommandées par la *Divine Comédie*. Mais ce poème est remarquable à un autre point de vue encore. Le Dante écrivit la *Divine Comédie* en italien, langue dans laquelle on n'avait fait jusqu'alors que quelques essais littéraires à la cour sicilienne des Hohenstaufen, sous Frédéric II. Dans la *Divine Comédie*, le Dante donna à l'Italie une langue nationale. Plus tard, il écrivit un ouvrage pour exposer les principes qui l'avaient dirigé dans la formation de la langue italienne; il y sépare nettement l'étude de l'italien de l'étude du latin. Le premier doit devenir la langue de la nation et le second une langue de l'école. Les classiques doivent dorénavant servir de base à l'étude du latin.

BOCCACE

Boccace, savant Florentin, né en 1313, fit pour la prose italienne ce que le Dante avait fait pour la poésie. Son principal ouvrage est le *Decameron*, qui compte plus de cent éditions. Le style de Boccace est riche d'harmonie et de grâce, mais souvent licencieux. Il se repentit dans ses vieux jours des écarts de sa jeunesse, et il conjurait les pères de famille de ne pas mettre le *Decameron* entre les mains de leurs enfants.

Boccace élargit le champ des études classiques en faisant des collections des anciens auteurs, et en en faisant faire des copies. Il écrivit une généalogie des dieux. Il apprit aussi le grec, afin de pouvoir étudier les classiques

grecs, qu'on ne connaissait encore que par quelques anciennes traductions.

PÉTRARQUE

Pétrarque (1304-1374), fils d'un notaire florentin de la faction des Blancs, naquit et vécut dans l'exil. Il étudia la grammaire, la dialectique et la rhétorique à Carpentras, près d'Avignon, où se tenait alors la cour papale. Son père l'envoya ensuite étudier le droit à Montpellier, puis à Bologne. Mais, au lieu du droit, Pétrarque étudiait Cicéron et Virgile, ce qui affligeait beaucoup son père. Revenu à Avignon, il y embrassa l'état ecclésiastique.

Pétrarque ne tarda pas à se distinguer par ses poésies italiennes et latines. L'université de Paris et le sénat romain lui envoyèrent en un même jour l'invitation d'aller recevoir la couronne du poète.

Après s'être livré avec une grande passion à l'étude des classiques romains, Pétrarque ne tarda pas à découvrir des dangers dans cette étude. Comme saint Augustin, il dit que l'étude des classiques nuit à la morale chrétienne; qu'elle fait préférer l'éloquence à une vie sainte, la gloire à la vertu; qu'elle fait aimer l'histoire aux dépens de l'étude de son propre cœur; qu'elle fait craindre une faute de style plus que la transgression des commandements de Dieu, et qu'elle transforme les théologiens en rhéteurs et en sophistes, qui recherchent, non l'amour, mais la connaissance de Dieu, afin de se donner du relief et acquérir de la considération dans le monde.

Les classiques que le Dante, Boccace et Pétrarque avaient découverts dans la poussière des bibliothèques, faillirent faire rejeter la langue italienne que ces trois hommes de génie avaient tirée de ses langes. Plus d'un siècle s'écoula avant que l'on vît reparaître un ouvrage italien de quelque valeur. Sous Laurent de Médicis, qui régnait un siècle après la mort de *Pétrarque, les* pères et les instituteurs

défendaient aux jeunes gens de Florence de lire des ouvrages écrits en langue vulgaire. Les études classiques absorbaient tout[1].

1. Les hommes marquants qui, après le Dante, Boccace et Pétrarque, contribuèrent le plus à faire fleurir les études classiques, furent :

Jean Malpaglimo, appelé ordinairement *Jean de Ravenne* (1353-1420), disciple de Pétrarque. En 1412, il fut chargé de lire et d'expliquer dans l'église, les jours de fête, la *Divine Comédie* du Dante.

Emmanuel Chrysoloras, d'abord instituteur à Constantinople, fut envoyé à diverses reprises en Occident par l'empereur Jean Paléologue, pour demander du secours contre les Turcs. En 1396, la ville de Florence le nomma professeur de littérature grecque, avec un traitement de cent florins en or. Il fut le premier Grec de naissance qui professa en Italie. Il professa plus tard à Pavie, à Venise, etc. Ensuite, il fut envoyé par le pape Jean XXIII au concile de Constance, où il mourut.

Les *Médicis*, *Cosme* et *Laurent*, et le pape *Nicolas V*, contribuèrent puissamment à faire fleurir les études classiques, en recueillant des manuscrits et en fondant des bibliothèques. Cosme fonda la bibliothèque des Médicis. Un grand nombre desmanuscrits qui la composaient avaient été achetés en Grèce. On en avait tiré près de deux cents du couvent du mont Athos. Le pape Nicolas V fonda la célèbre bibliothèque du Vatican et fit recueillir cinq mille manuscrits. Cosme de Médicis fonda aussi à Florence l'Académie platonicienne, où l'on s'occupait exclusivement de l'étude de Platon.

François Philelphe, savant philologue, né en 1398, professa dans diverses villes italiennes. Il traduisit en latin plusieurs des ouvrages d'Aristote, de Xénophon, de Plutarque, etc.

Poggius Bracciolini, philologue, littérateur et historien (1380-1458), rendit aux lettres d'importants services en découvrant de nouveaux manuscrits. Ce fut lui qui retrouva Quintilien dans le couvent de Saint-Gall.

Laurent Valla (1415-1465), célèbre latiniste, traduisit Hérodote et Thucydide. Il fut le premier qui appliqua les études classiques à l'explication du Nouveau-Testament. Il écrivit des remarques critiques sur la *Vulgate* et en corrigea plusieurs passages.

Ange Politien (1454-1494) fut un philologue dans toute l'étendue du terme. Ses compatriotes le comparaient à Cicéron. Laurent de Médicis le prit pour précepteur de ses deux fils, Pierre et Jean. Politien communiqua, à ce dernier surtout qui devint plus tard le pape Léon X, son grand zèle pour les lettres, ses formes polies et courtoises, et sa facilité à faire accorder ensemble le monde et la religion.

Jean Pic de la Mirandole (1463-1494), enfant célèbre, philologue, historien, orateur, poète, philosophe et théologien, semble avoir été la *merveille de son siècle*. Il passait à dix ans pour le poète et l'orateur le *plus distingué* de l'Italie. Tout en reconnaissant la valeur des études

§ 2. Victorin de Feltre.

Au milieu de ce grand mouvement produit par les études classiques, nous trouvons un homme qui brille d'une gloire pure. Je veux parler du Fénelon italien, de Victorin de Feltre. Terminons par lui ce coup d'œil sur l'Italie.

Victorin naquit en 1378, dans la petite ville de Feltre, située au pied des Alpes, à environ vingt lieues nord-ouest de Venise. Né de parents pauvres, il ne put acquérir qu'une culture tout élémentaire, quoiqu'il cherchât

classiques, il sut mieux que personne en signaler les écueils et rendre justice à la sagesse des temps passés. Dans ses dernières années, Pic de la Mirandole brûla les poésies légères de sa jeunesse et se consacra entièrement aux études sérieuses et à une vie sainte. « La philosophie, écrivait-il quatre ans avant sa mort, cherche la vérité, la théologie la trouve, mais la religion la possède. » Plus tard, il écrivit à François de la Mirandole : « Je te prie instamment de laisser les fables et les plaisanteries des poètes et de lire jour et nuit les saintes Ecritures .. N'oublie pas que le fils de Dieu est mort pour toi et qu'il te faudra bientôt mourir, encore que ta vie se prolongeât beaucoup. »

Léon X (1475-1521), fils de Laurent de Médicis, était un homme lettré et doué d'une douceur et d'une affabilité remarquables; il était extrêmement libéral et favorisa de tout son pouvoir les sciences et les arts. Rome devint sous son règne le rendez-vous des savants et des artistes. Mais l'impiété et le vice marchaient partout la tête haute. Cette mondanité au sein du christianisme ne fut point le fruit nécessaire des études classiqnes, puisqu'au temps des Boccace et des Pétrarque la démoralisation et l'impiété étaient déjà générales. On ne peut cependant pas nier qu'elles ne furent, pour un temps du moins, préjudiciables aux mœurs et à la foi. Elles firent retourner presque jusqu'à la mythologie. Déjà dans le Dante on lit des passages comme celui-ci :

« Pardonne, ô Jupiter, toi qui fus crucifié pour nous! »

Au couronnement de Pétrarque, à Rome, des faunes, des satyres et des nymphes dansaient devant le char du poète lorsqu'il se rendit au temple pour y aller prier à l'autel et déposer sa couronne aux pieds du prince des Apôtres. Avec le progrès des études classiques, il y eut un retour vers les idées et les mœurs païennes, et la scolastique, représentante des doctrines de l'Eglise, fut tout à fait impuissante pour contenir et arrêter ce torrent : elle fut mise en pièces par l'impiété et par la philosophie païenne, avant d'être attaquée au nom de la raison et du christianisme, comme elle le *fut plus tard*.

constamment à augmenter ses connaissances. A l'âge de vingt ans, il se rendit à Padoue, où il subvint tant bien que mal à ses besoins en donnant des leçons de lecture et d'écriture à quelques enfants qu'on voulait bien lui confier. Tout en gagnant ainsi son pain quotidien, Victorin se mit en rapport avec le célèbre Jean de Ravenne, disciple de Pétrarque, et avec d'autres professeurs distingués, il fit, sous leur direction, des études régulières, et au bout de quelques années, il fut assez avancé pour obtenir des licences académiques.

Après son retour de Venise, où il se rendit quelque temps pour apprendre le grec, il fut nommé professeur de philosophie et de rhétorique à l'université de Padoue; mais n'ayant pu discipliner ses élèves comme il l'aurait désiré, il donna sa démission et se rendit à Venise, où il fonda un établissement d'éducation. Quelque temps après, le prince de Mantoue, Jean-François Gonzague, auquel il avait été recommandé, l'appela à sa cour pour faire l'éducation de ses enfants. Après bien des hésitations, Victorin répondit à l'appel qui lui était adressé, mais avec la résolution de se retirer aussitôt qu'il rencontrerait des obstacles insurmontables dans l'accomplissement de ses plans d'éducation.

Victorin commença par étudier le terrain avant d'ordonner des réformes; mais dès qu'il fut orienté, il congédia les serviteurs dangereux ou inutiles, supprima la pompe qui régnait partout, réforma la table, et soumit les jeunes princes à des occupations régulières, et cela sans les consulter. Le prince Gonzague eut assez de sagesse pour le laisser agir et pour tout approuver.

Les deux fils aînés du prince, Louis et Charles, étaient d'une tournure peu agréable. Le premier était replet, lourd et fort glouton; l'autre grand, osseux, d'une maigreur affreuse et extrêmement gauche dans ses mouvements et ses manières. Victorin s'appliqua à combattre chez ces jeunes gens leurs défauts de nature, et il parvint, à l'aide d'une grande frugalité et d'exercices corporels variés et

nombreux, à leur donner de la souplesse, de la tenue, une taille svelte et dégagée, au point qu'il put plus tard les appeler avec raison et sans doute avec quelque fierté : « Mon Hector et mon Achille. »

Les exercices corporels auxquels Victorin astreignit les jeunes princes étaient surtout la natation, l'équitation, la course, l'escrime, etc. Victorin poussa si loin les exercices corporels, qu'il organisa de petites guerres, dans lesquelles on fortifiait des bourgs, occupait des collines, et livrait des combats où l'on voyait voler la poussière comme sur un champ de bataille.

Outre ces exercices, Victorin habitua encore ses élèves à supporter le froid et le chaud, et à se contenter d'habits légers ; « car, leur disait-il souvent, il faut vous habituer à toutes les intempéries de l'air et à toutes les incommodités de la vie ; vous ne savez pas dans quelles positions vous pouvez vous trouver un jour. »

La nourriture qu'il leur donnait était simple, solide, fortifiante, sans vin ni aucun digestif quelconque. Comme il se soumettait au même régime que ses élèves, ceux-ci suivirent son exemple sans murmurer. Un jour, ils le prièrent de vouloir bien s'accorder une table un peu meilleure. Mais Victorin leur répondit : « Combien nos vues sont différentes ! Vous désirez qu'il ne manque rien à mes repas, et moi je veille à ce que les vôtres ne renferment rien de superflu. »

Ainsi que Pythagore, Victorin regardait la corpulence comme un nuage de l'âme, et il la haïssait surtout chez les jeunes gens. Aussi, pour la combattre, exigeait-il que ses élèves se levassent de bonne heure, car il pensait qu'il n'y a rien qui favorise une obésité précoce comme le long dormir.

Enfin Victorin surveillait avec un soin particulier la tenue corporelle de ses élèves : il pensait que toute personne qui a quelque prétention à une bonne éducation doit s'appliquer à avoir une tenue noble et convenable Tout laisser-aller, toute manière inconvenante, toute ges

ticulation déplacée, lui inspirait une profonde aversion, et il combattait les mauvaises habitudes du corps avec une persévérance d'autant plus grande, qu'il croyait qu'elles favorisaient de mauvaises inclinations morales.

Mais Victorin ne se contentait pas de cultiver les facultés physiques des jeunes princes, ses élèves, et d'autres enfants qu'il réunit autour de lui : il vouait les mêmes soins à la culture de leurs facultés morales et intellectuelles. Et ces soins, il les prodiguait aux petits avec autant de plaisir et de sollicitude qu'aux grands, ce qui nous le montre doué des qualités d'un véritable ami des enfants, d'un vrai pédagogue.

Victorin s'efforçait de rendre son enseignement agréable, afin de prévenir le dégoût et le découragement. Il pensait que les plaisirs de l'étude doivent en faire oublier les peines, et il a été, sous ce rapport, un maître modèle. Dans l'enseignement de la lecture, par exemple, il se servait, suivant la recommandation de Quintilien, de lettres mobiles peintes sur de petites tablettes; il les montrait à ses jeunes élèves pour leur apprendre à les connaître, puis il s'amusait avec eux à les combiner entre elles pour en former des mots. Le caractère de l'enseignement de Victorin contrastait fortement avec les procédés de ses confrères et lui valut une considération bien méritée. On pourra se faire une idée de l'effet que dut produire son exemple par les paroles suivantes du savant Michel Montaigne sur les écoles de ce temps-là : « Venez contempler, s'écrie-t-il, parents et conducteurs du peuple, comment on instruit vos enfants dans les écoles ! Vous ne voyez partout que des maîtres rouges de colère, se laissant aller sans retenue aux mouvements de leur humeur, et vous ne cessez d'entendre les clameurs sans fin des enfants que le maître a frappés de sa férule ! Est-ce par ce moyen qu'on espère inspirer aux jeunes gens le goût de l'étude, et n'est-il pas possible de les conduire autrement que la *main armée* d'une verge?... Ces procédés sont *déraisonnables et inhumains.* »

Victorin se distinguait encore par le soin particulier qu'il apportait à étudier le caractère de ses élèves et à pénétrer toute leur individualité ; et cela, non-seulement pour avoir une boussole qui le guidât dans le choix des peines et des récompenses, mais encore afin de l'aider à faire choix d'une vocation pour ses différents élèves. Victorin avait la plus grande crainte de se tromper sur ce dernier point, car il savait que le bonheur et le malheur de bien des hommes dépendent du choix de leur vocation. Pour mieux parvenir à son but, Victorin savait mettre ses élèves à leur aise dans les relations journalières qu'ils avaient avec lui : ils respiraient dans sa compagnie un air tout à fait libre, et leur naturel se montrait ainsi tout entier à ses regards.

En éducation, Victorin joignait l'exemple au précepte ; il instruisait, il élevait surtout par sa présence et sa personne. Sa méthode d'enseignement était revêtue du même caractère, c'est-à-dire qu'elle était *lui*, une communication directe de sa personnalité. Il enseignait sans gêne et sans affectation. Et comme son cœur était rempli d'amour pour son travail, il en résultait que ses pensées trouvaient toujours le mode de communication le plus convenable, et qu'elles pénétraient jusqu'au cœur de ses élèves. Ce zèle, cet amour pour ses occupations, faisait que, malgré son grand savoir, il ne négligeait jamais de préparer consciencieusement ses leçons, à la suite de quoi il enseignait sans moyens auxiliaires, tels que cahiers, livres, notes, etc. Ce procédé, il le recommandait à tous les jeunes gens qui voulaient se livrer à l'enseignement. Dans ses leçons, Victorin ne se contentait pas d'être compris de ses élèves les plus capables : il n'était satisfait que quand tous, même les plus faibles, avaient bien saisi ses explications. Dans la lecture des poètes ou des philosophes, il faisait relire à haute voix les passages difficiles, et l'expression que ses élèves donnaient à leur lecture fournissait à son tact fin et délicat le moyen de reconnaître s'ils avaient compris ou non.

En même temps il corrigeait toute mauvaise prononciation, et combattait avec énergie tout accent commun, rude ou criard; selon lui, on ne pouvait assez déplorer qu'on rencontrât si souvent, même parmi les savants, tant de personnes dont le parler est désagréable et même repoussant.

Victorin aimait beaucoup que ses élèves lui demandassent des éclaircissements sur ce qu'ils n'avaient pas compris, ou lui fissent part de leurs doutes sur ce qu'il leur avait dit. Il examinait avec soin tous leurs travaux et les corrigeait attentivement, puis il leur distribuait la louange et le blâme avec la plus grande justice. Il n'encourageait pas, mais il ne rejetait pas non plus les essais poétiques, alors fort à la mode. Il pensait avec Cicéron, son auteur favori, que l'exubérance de vie qui se trouve dans le jeune homme doit pouvoir s'exprimer, et que le concours de l'âge, de l'expérience et de l'étude, est nécessaire pour lui apprendre à mettre de la mesure dans ses productions littéraires.

Victorin exigeait la plus grande attention dans ses leçons et remarquait la distraction à la seule tenue de ses élèves; malgré cela, il ne négligeait jamais de faire répéter ce qu'il avait enseigné, de le résumer systématiquement, et de relier toujours l'inconnu au connu, afin de ne pas rendre inutiles l'attention, le zèle et l'application de ses élèves. Il aimait beaucoup à faire apprendre par cœur, lorsqu'ils étaient parfaitement compris, des morceaux tirés des poètes, des philosophes et des orateurs, surtout de Virgile, de Cicéron, d'Horace, ainsi que des bons tragiques grecs.

Quand il donnait des compositions à faire, il engageait toujours ses élèves à lire auparavant quelques morceaux modèles sur des sujets de même nature. Il n'aimait pas beaucoup la poésie lyrique, parce qu'il craignait qu'elle n'amollît le caractère et ne portât l'esprit à des rêveries maladives; mais il estimait fort la lecture des *épopées*, attendu que ces poésies présentent à l'imagi-

nation du jeune homme des caractères mâles et héroïques.

Avec ce zèle et ce dévouement, Victorin faisait faire de grands progrès à ses élèves. Sa réputation ne tarda pas à s'étendre sur toute l'Italie. Le pape Eugène IV l'estimait si haut que, par exception, il permit au chanoine Jacques de Cassanio d'entrer dans l'établissement laïque qu'il avait fondé à Mantoue. « Va, mon fils, lui dit-il, je te remets volontiers à un homme qui honore également la science et la religion, et dont la droiture et la piété me sont suffisamment démontrées. »

Victorin mourut en 1446 à l'âge de soixante-six ans.

§ 3. L'Allemagne et les Pays-Bas.

LES JÉROMITES

Avant que la renaissance des lettres en Italie étendît son influence sur l'Allemagne, *Gérard Groot,* appelé *Gerhard Magnus*, né à Deventer (Hollande), en 1340, fonda la congrégation des *Frères de la vie commune*, nommés ordinairement *Jéromites* ou *Grégoriens*, du nom de saint Jérôme et saint Grégoire, patrons de la communauté. Cette confrérie, dont la première maison fut ouverte à Deventer vers 1384, s'étendit peu à peu à travers les Pays-Bas et le nord de l'Allemagne, de l'Escaut à la Vistule. En 1430, elle comptait déjà quarante-cinq couvents.

La principale occupation des Jéromites était l'instruction populaire, non dans le sens qu'on lui donne aujourd'hui, mais autant que le permettaient les faibles ressources de ces temps reculés. L'école populaire proprement dite n'a pris naissance qu'à la réformation.

L'instruction donnée par les Jéromites était essentiellement religieuse. Elle comprenait, avant tout, l'*étude de la Bible*, traduite en langue vulgaire, et, comme branches auxiliaires, la *lecture* et l'*écriture*. « Le fondement de tes études et le miroir de ta vie, écrivait Gérard Groot, doivent être tout d'abord les Evangiles, car ils renferment la vie de Jésus-Christ; puis les lettres de saint Paul, les Actes

des Apôtres, les vies et les enseignements des Pères, les écrits édifiants de saint Bernard, d'Anselme, de saint Augustin, etc. Ne donne aucun temps à la géométrie, à l'arithmétique, à la rhétorique, à la dialectique, à la grammaire, à la poésie, à la jurisprudence, à l'astrologie. Ces choses ne sont d'aucune utilité pour la piété. Parmi les sciences profanes, celles qui s'occupent de morale sont les moins à craindre. Les sages païens, tels que Socrate et Platon, s'y consacraient. Ce qui ne nous améliore pas ou ne nous détourne pas du mal, est nuisible. Pour sonder les secrets de la nature, nous ne devons lire ni les livres païens, ni la sainte Ecriture. »

Les hommes qui, après Gérard Groot, contribuèrent le plus à affermir et à étendre la communauté, furent *Florentin Radwin*, successeur de Gérard, puis *Gérard Zerbolt* ou *Gérard de Zütphen*, et surtout *Thomas A'Kempis ou Thomas de Kempen*. Ce dernier, disciple de Radwin, naquit en 1380. A l'âge de vingt ans, il entra dans le couvent du Mont-Saint-Agnès, près de Zwoll, où il passa soixante et onze ans. Il fut un modèle de piété ascétique. Thomas mourut en 1472, à l'âge de quatre-vingt-douze ans. On a de lui les biographies des deux Gérard, de Radwin et de plusieurs autres Jéromites. Il écrivit aussi plusieurs livres d'édification, entre autres la célèbre *Imitation de Jésus-Christ*, ouvrage traduit en diverses langues et qui comptera bientôt deux mille éditions diverses. On ne s'accorde pas, toutefois, à lui attribuer ce dernier ouvrage. Suivant les uns, il n'aurait fait que le copier. Mais Delprat, qui a étudié cent vingt-sept écrits sur ce sujet, se prononce pour l'affirmative. En tout cas, il paraît être l'œuvre d'un Jéromite[1].

Il n'est pas facile d'indiquer les diverses modifications que subirent les écoles des frères de la vie commune, suivant les lieux, les circonstances et l'individualité des

1. On a aussi attribué cet ouvrage au célèbre chancelier de l'Université de Paris, à Gerson.

directeurs. Mais il est un fait constant, c'est qu'elles maintinrent ferme la base chrétienne que leur avait donnée Gérard Groot; en sorte que quand la renaissance pénétra en Allemagne, en partie par le moyen de ces écoles, l'élément chrétien qui les caractérisait fit contre-poids à l'élément païen renfermé dans les études classiques et y retint ainsi la science sous l'empire des idées chrétiennes. Aussi, tandis qu'en Italie la renaissance des lettres dégénérait en une mondanité païenne, en Allemagne le mouvement prit un caractère religieux : il enfanta la réformation[1]. C'est ce qui va ressortir clairement de l'étude rapide que nous allons faire des hommes qui marquèrent le plus à cette époque. Nous devons commencer par

JEAN DE WESSEL

Jean de Wessel naquit à Groningue en 1420, et commença ses études dans l'école des Jéromites, près de Zwoll (Hollande). On ignore si Thomas A'Kempis exerça quelque influence sur lui. Il étudia ensuite à Cologne et partit vers 1452 pour Paris, où il fit la connaissance de François de Rovère, qui devint plus tard pape sous le nom de Sixte IV. En 1470, il alla en Italie, suivit à Florence l'école platonicienne, et obtint à Rome, du pape Sixte IV, comme grâce particulière, une Bible grecque et hébraïque. De retour à Paris, en 1473, il y fit la connaissance de Reuchlin, et de son compatriote Agricola, sur lesquels il doit avoir exercé une assez grande influence. Enfin Wessel se retira dans sa patrie et finit ses jours dans le couvent où il avait commencé ses études, et qu'a illustré Thomas A'Kempis. Il mourut le 4 octobre 1489. Ses compatriotes l'ont appelé *lux mundi* (lumière du monde) et aussi *Magis-*

1. Les jansénistes, qui jouèrent plus tard en France un rôle religieux et pédagogique, à beaucoup d'égards semblable à celui des frères de la vie chrétienne, pourraient bien être un rejeton de la même souche, car Jansénius venait des Pays-Bas, *où aujourd'hui encore il existe une Eglise janséniste.*

ter controversiarum (maître controversiste). Wessel exerça sur les écoles de sa patrie, ainsi qu'en Allemagne, une grande influence scientifique et théologique. Une lettre de Gaswin, admirateur de Wessel, nous fait connaître assez exactement l'état des écoles d'alors et les progrès des études classiques, dont Wessel fut un des premiers promoteurs. « On peut, dit-il, lire une fois Ovide et les auteurs de cette trempe. On doit lire avec plus d'attention Virgile, Horace et Térence. Mais avant tout, je désire que tu lises la Bible. Comme il n'est pas permis d'ignorer l'histoire, je te conseille Joseph, l'histoire de l'Eglise et l'*Historia tripartita* (partie de l'histoire de l'Eglise). Les historiens profanes les plus utiles sont Plutarque, Salluste, Thucydide, Hérodote et Justin. Après ces auteurs, il est bon de parcourir Aristote et Platon. Il faut s'arrêter un peu plus longtemps avec Cicéron, afin d'acquérir une diction pure et correcte. A côté de la Bible, il faut étudier avec soin saint Augustin. Après on lira Jérôme, Ambroise, Chrysostome, Grégoire, Bernard, Hugo de Saint-Victor. » « Sous le rapport théologique, Wessel, dit Erasme, a beaucoup de ressemblance avec Luther. » Ce dernier faisait un grand cas de ses ouvrages. « Si j'avais connu les écrits de Wessel, dit-il, mes adversaires pourraient me dire que je n'ai fait que de le suivre, tant nos esprits sont en harmonie. J'éprouve une grande joie, et je ne doute plus de la justesse de mes enseignements, quand je vois comment nous sommes constamment d'accord et disons les mêmes choses presque avec les mêmes expressions. »

RODOLPHE AGRICOLA

Agricola naquit à Baflo près de Groningue en 1443. On ignore où il fit ses premières études. Il passa quelques années à l'université de Louvain, d'abord comme étudiant, puis comme professeur. Il alla ensuite à Paris, où il étudia *sous* Jean de Wessel. En 1476, il se rendit en Italie, *à Ferrare,* où il se lia avec Guarino. Enfin, il retourna

dans sa patrie, et alla (1482), sur l'invitation de Dalberg, évêque de Worms, se fixer à Heidelberg. Erasme dit d'Agricola qu'il surpassa en culture et en science tout ce qui se trouvait en deçà des Alpes; qu'il parlait le latin et le grec comme sa langue maternelle; que, dans l'improvisation, on croyait entendre un Romain au lieu d'un Frison; qu'il avait sondé tous les mystères de la philosophie, et comprenait à fond la musique. A la fin de sa vie il se mit encore à étudier l'hébreu.

Agricola fut le grand pionnier des études philologiques classiques en Allemagne. Sous le rapport théologique et religieux, il était en tous points d'accord avec son ancien maître et ami Wessel. On ne lira pas sans intérêt quelques passages de deux lettres qu'il écrivit à son ami Barbirianus.

Invité par ce dernier à venir diriger une école à Anvers et à y tenir des cours publics, il lui répondit, entre autres :

« On voudrait me confier une école; c'est une affaire trop difficile et trop ennuyeuse. Une école ressemble à une prison : ce sont des coups, des pleurs et des gémissements sans fin. Si une chose a pour moi un nom contradictoire, c'est l'école. Les Grecs l'ont appelée *schola*, loisir, récréation, et les Latins *ludus litterarius*, jeu littéraire; mais il n'y a rien qui soit plus éloigné de la récréation et du jeu. Aristophane l'a nommée *phrontiserion*, c'est-à-dire lieu de souci, de tourment, et c'est là la dénomination qui lui convient le mieux. »

On serait tenté de prendre ce passage pour une boutade, si l'on ne savait pas par l'histoire que les écoles d'alors étaient généralement placées sous une discipline dont la sévérité révolterait aujourd'hui les âmes les moins sensibles. Plus loin notre auteur ajoute :

« Je devrais diriger une école, dis-tu ? Et où me resterait-il du temps pour étudier, du repos pour méditer et écrire, et pour faire un cours public? Les garçons me prendraient la meilleure partie de mon temps, et me met-

traient dans une telle agitation, qu'il me faudrait employer mes heures de loisir pour respirer et reprendre du calme.

» Tu penses que je pourrais mener une vie plus tranquille. Mais si je me relâchais, lequel de mes collègues n'en ferait pas autant et ne mettrait pas sa paresse sur mon propre compte.

» Il te faut engager les Anversois à apporter le plus grand soin dans le choix du directeur de votre école. Il ne vous faut ni un théologien, ni un soi-disant rhéteur, qui s'imagine pouvoir parler de toutes choses sans rien comprendre à l'éloquence. De telles gens font dans une école, suivant le proverbe grec, la même figure qu'un chien dans un bain. Il vous faut chercher un homme qui ressemble au phénix d'Achille, c'est-à-dire qui sache instruire, parler et agir à la fois. Si vous rencontrez un tel homme, il faut le faire venir à tout prix; car il s'agit de l'avenir de vos enfants, dont la tendre jeunesse reçoit avec la même facilité l'empreinte du bien et du mal qu'on lui présente. »

Dans une autre lettre à Barbirianus, Agricola donne d'intéressantes directions sur la manière d'étudier :

« Je te conseille d'étudier la philosophie, c'est-à-dire la science qui apprend à penser juste et à exprimer exactement sa pensée.

» La philosophie se divise en philosophie morale et en philosophie de la nature. La première ne doit pas seulement être tirée d'Aristote, de Cicéron, de Sénèque, mais aussi des faits renfermés dans l'histoire. De là on s'élève à la Bible, dont les préceptes divins doivent servir de règle à notre vie. Tout autre enseignement n'a pas reconnu clairement le but de la vie et, par conséquent, n'est pas exempt d'erreur.

» La philosophie de la nature n'est pas aussi nécessaire que la morale; elle n'est guère qu'un moyen de culture.

» *Il faut* étudier l'une et l'autre de ces branches de la

philosophie dans les auteurs classiques, afin d'apprendre en même temps l'art de bien parler.

» Je te conseille de traduire les classiques dans la langue maternelle aussi exactement que possible. De cette manière on apprend à trouver facilement les expressions latines nécessaires pour rendre ce qu'on a pensé dans sa langue maternelle.

» Il te faut d'abord bien méditer dans ta langue ce que tu voudras écrire en latin, et avant de chercher les ornements du style, il faut apprendre à écrire correctement.

» Celui qui veut étudier avec succès doit s'exercer à ces trois choses : à bien concevoir, à graver dans sa mémoire ce qu'il a compris, et à produire quelque chose de son propre fonds.

» Il faut lire avec soin et chercher à comprendre l'ensemble et les détails de ses lectures. Cependant il ne faut pas trop se fatiguer pour éclaircir les passages obscurs. On en trouve souvent l'explication plus loin. Un jour donne la lumière à l'autre jour.

» Il est nécessaire de s'exercer à la composition ; quand nous ne produisons rien, tout ce que nous avons appris demeure comme mort en nous. Les connaissances que nous acquérons doivent être comme la semence jetée en terre et qui germe et porte du fruit.

» Mais pour produire, il faut deux choses : pouvoir disposer à volonté des notions confiées à notre mémoire, ensuite être capable de faire sortir quelque chose de nouveau de ce que nous savons.

» Pour inventer, il est très-important que nous ayons des idées générales, sous lesquelles vient se classer par ordre toute la provision de nos connaissances. Ensuite il est d'un grand secours de savoir analyser et considérer sous toutes ses faces un sujet quelconque, ainsi que je l'ai enseigné en détail dans les six livres de mon *De inventione dialectica*. Celui qui sait bien ces deux choses (classer et analyser) arrive *à la facilité* d'élocution des sophistes

grecs, et peut, en improvisant, parler aussi longtemps qu'il veut sur un sujet donné. »

En terminant, Agricola ajoute : « Que vas-tu penser de ma folie ? J'ai résolu d'apprendre l'hébreu ; comme si je n'avais déjà pas assez de ma bribe de grec. J'ai pour maître un juif converti, que ses coreligionnaires employaient autrefois pour disputer contre les chrétiens. L'évêque Dalberg l'a pris chez lui par amour pour moi, et il pourvoit à son entretien. Je veux faire ce que je pourrai. J'espère parvenir à quelque chose. »

Agricola traduisit un peu plus tard le livre des psaumes.

En 1485, l'évêque Dalberg fit un voyage à Rome. Agricola l'y accompagna ; mais, à son retour à Heidelberg, il tomba malade, et mourut le 28 octobre, à l'âge de quarante-deux ans.

ALEXANDRE HÉGIUS

Alexandre Hégius, né à Heek, en Wesphalie (1420 ou 1433), professa à Wessel, à Emmerich et enfin à Deventer, où il fut recteur durant trente ans. Il y mourut en 1498, dans un âge avancé. Hégius vit souvent à Deventer ses amis Wessel et Agricola. Il était un grand admirateur des études classiques, et aimait surtout le grec. « Celui, disait-il, qui veut comprendre la grammaire, la rhétorique, les mathématiques, l'histoire et la Sainte Ecriture, doit apprendre le grec. »

De l'école de Hégius sortirent plusieurs hommes célèbres, entre autres Hermann de Busch et Erasme, dont nous parlerons plus loin.

RODOLPHE DE LANGE

Rodolphe de Lange naquit à Münster, en Westphalie, en 1439. Il étudia à Deventer, professa la philosophie à Erfurth, fit en 1480 un voyage en Italie, et prononça devant le pape Sixte IV un discours latin qui fut très-remarqué. De retour dans sa patrie, il alla se fixer à Müns-

ter, et se consacra tout entier à l'enseignement. Il fut un actif promoteur des études classiques. Lange était aussi poète.

HERMANN DE BUSCH

Hermann de Busch naquit en Westphalie, d'une famille noble, en 1480. Lange l'envoya étudier à Deventer, à l'école de Hégius. Agricola le vit et lui dit : « Tu as une tête poétique, tu deviendras poète. »

Busch fit des cours sur les auteurs classiques dans plusieurs villes d'Allemagne. Il mourut en 1535, après avoir embrassé la réformation.

ÉRASME

Né à Rotterdam le 28 octobre 1467.

Mort à Bâle le 12 juillet 1536.

A l'âge de neuf ans, Erasme entra dans l'école du célèbre Hégius, à Deventer. Son instituteur, Jean Seinthem, un Jéromite, était si content de lui, qu'un jour il l'embrassa, en lui disant : Tu atteindras le sommet le plus élevé de la science. Agricola qui le vit à l'âge de douze ans, lui dit aussi, en considérant sa belle écriture, la forme de sa tête et ses yeux limpides : *Tu eris magnus* (tu deviendras grand) ! Sa mère étant morte de la peste, il quitta Deventer à l'âge de treize ans, et il entra dans la maison des frères de la vie commune, à Bois-le-Duc, où il demeura trois ans. Son maître, Rumbold, qui le prit en affection, aurait bien voulu le faire entrer dans sa communauté, mais il ne put l'y décider. Plus tard, cependant, Erasme se laissa persuader, et il entra dans le couvent de Stein, près de Gonder; mais le cloître n'était pas fait pour lui, et il ne tarda pas à prendre en haine moines et couvents. Au bout de plusieurs années, le pape Jules II, usant de compassion envers le malheureux moine, le releva de ses vœux. Mis en liberté, Erasme parcourut la France, l'Angleterre et l'Italie. Il finit par venir se fixer à Bâle, où il mourut à l'âge de soixante-neuf ans.

Les écrits d'Erasme témoignent de sa science immens et de ses hautes capacités. Il ne savait, à la vérité, ni l français, ni l'allemand, ni l'anglais, ni l'italien; mais e revanche, il était versé dans les lettres classiques et dan la littérature religieuse; il était très au courant du grec et il écrivait le latin avec une étonnante facilité. Erasm édita et traduisit un grand nombre d'auteurs classiques Il publia aussi les écrits de plusieurs pères grecs et latins entre autres ceux de saint Cyprien, de saint Augustin e de saint Jérôme. Mais son travail le plus important fu une édition du Nouveau-Testament, dans le texte original Ce sont là les principaux matériaux qu'Erasme fournit au études théologiques et classiques. Quant au rôle qu'il joua il présente aussi deux faces ou deux directions, l'un religieuse, l'autre profane ou scientifique et pédagogique

Sous le rapport religieux, Erasme se fit essentiellemen remarquer par des attaques violentes contre les couvent et leur scolastique dégénérée. On eût dit qu'il avait dessei de réformer l'Eglise; mais il n'en était rien; car lorsqu Luther parut, et que, bon gré mal gré, il fut entraîn dans la lutte, il se montra timide et irrésolu, joua d'adress avec les deux partis et finit par être repoussé de tous cause de sa duplicité.

Mais si Erasme manqua de principes et de fermeté a milieu des luttes religieuses de son siècle, son influenc dans le champ des études fut d'autant plus considérable Il publia deux ouvrages classiques qui eurent le plu grand succès, l'un pour l'étude du grec, l'autre pour l'étud du latin. Mais ce dernier intitulé *Colloquia*, ne fait guèr honneur au tact pédagogique de son auteur. On y trouv des attaques violentes contre les moines, les couvents, le jeûnes, etc., comme si les enfants étaient déjà capable d'être juges en matières religieuses et comme s'il n'y avait aucun danger à les lancer dans la voie de la critique On trouve aussi dans les *Colloquia* des frivolités propres *gâter le cœur* et l'imagination. Le morceau intitulé *Adoles centis et scorti* renferme un dangereux tableau sur la volup

té. Aujourd'hui, les *Colloquia* seraient impossibles : on a un sentiment plus vrai de ce qu'il convient ou ne convient pas de donner aux enfants. Mais Erasme vivait dans un siècle de mœurs rudes et grossières. Cependant son livre finit par être proscrit. La Sorbonne le condamna, la France en défendit l'usage dans les écoles, l'Espagne le fit brûler, et Rome le mit à l'index dans toute la chrétienté. Les protestants aussi lui déclarèrent la guerre. « Je veux défendre à mes enfants dit Luther de lire les *Colloquia;* car Erasme y enseigne beaucoup de choses impies et malséantes. Erasme est un gamin (Bube). Je fais plus de cas de Lucian que de lui ; car au moins Lucian est franchement et ouvertement moqueur et profane ; tandis qu'Erasme revet son impiété des couleurs de la religion et l'insinue par le moyen des personnages qu'il invente[1]. »

Le génie d'Erasme brille d'un éclat plus pur dans l'ouvrage intitulé *de Ratione studii*, et dans ses dialogues, *de Pronunciatione* et *Cicéronianus sive de Optimo discendi genere.*

Le premier de ces ouvrages renferme des conseils et des règles sur la manière d'étudier. Plusieurs n'ont, aujourd'hui, rien perdu de leur valeur. En voici, entre autres deux, qu'il est toujours bon d'observer :

« Pour apprendre le grec, dit Erasme, il faut traduire les auteurs en latin (alors la langue de l'école). Cet exercice fait pénétrer dans le sens des auteurs grecs et dans le génie propre aux deux langues. »

Aujourd'hui, la langue maternelle a remplacé le latin dans l'école, et la règle d'Erasme doit se formuler ainsi : Traduire les langues étrangères dans sa langue maternelle. On ne peut proposer un exercice plus propre à faire étudier à fond un auteur et le mécanisme ou les constructions propres aux diverses langues. C'est l'exercice de syntaxe par excellence.

L'autre règle, relative à la lecture des auteurs dans la

1. Walch 22, 1612-1630.

classe, est le complément de la première. « Le maître, dit Erasme, ne doit expliquer que ce qui est rigoureusement nécessaire pour l'intelligence de l'auteur : il doit résister à la tentation de faire à tout moment étalage de sa science. Le but de cette règle est de concentrer l'attention de l'élève sur son auteur, de le mettre en contact immédiat avec lui. Trop de digressions troublent l'image qu'on doit avoir à cœur de faire étudier, considérer et admirer à l'élève, et l'empêchent de sentir et de goûter le souffle inspirateur des écrivains, si propre cependant à vivifier celui qui le respire librement. »

Dans son dialogue *de pronunciatione*, Erasme étend l'horizon des études. Jusqu'alors toute la science était renfermée dans l'étude des lettres profanes (classiques) et religieuses. Les sciences naturelles et historiques n'existaient pas encore. Erasme fit faire un pas aux études en recommandant les études dites *réales*[1], telles que l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, l'agriculture, etc. Cependant il subordonne encore ces études à l'étude des auteurs, il ne les réclame que pour pouvoir mieux comprendre ces derniers. Luther est peut-être le premier qui pressentit l'indépendance des sciences, et qui reconnut, si je puis m'exprimer ainsi, leur valeur intrinsèque. « Nous sommes, dit-il (Walch 22, 1629) à l'aurore de la vie nouvelle, car nous commençons à recouvrer la connaissance des créatures, que nous avions perdue depuis la chute d'Adam. Erasme ne s'en enquiert pas : il ne se soucie pas de savoir comment le fruit est formé dans le sein qui lui donne la vie. Mais, par la grâce de Dieu, nous reconnaissons déjà dans la plus chétive fleur les merveilles de la bonté divine et de la toute-puissance de Dieu. Nous voyons dans ses créatures la puissance de sa parole. Il ordonna et la chose parut. Voyez cette force se déployer

1. Etudes *réales*, ou études des choses, des réalités physiques. Cette expression s'emploie par opposition aux études littéraires, qui ont pour *objet la forme*, l'expression plutôt que la chose. En France, on dit *réelles*.

dans le noyau d'une pêche. Il est très-dur, et le germe qu'il renferme est fort tendre. Mais quand le moment est venu, il faut bien que le noyau s'entr'ouvre pour laisser sortir la jeune plante que Dieu appelle à la vie. Erasme passe sur tout cela, n'en tient nul compte, et regarde les créatures comme les vaches regardent une nouvelle porte. »

Le dialogue d'Erasme, intitulé « *Ciceronianus sive de optimo dicendi genere,* » est le plus important peut-être de ses écrits, et celui dans lequel il s'élève le plus au-dessus de son siècle. Erasme y combat la *Cicéromanie*, l'idéal de l'éducation d'alors, au moins pour un bon nombre de savants ; il y montre quel usage on doit faire des études classiques, et comment l'homme doit mettre son instruction en harmonie avec le milieu dans lequel il vit.

« Vous vous êtes chargés, dit-il aux Cicéroniens, d'une tâche bien difficile ; car, outre les incorrections de langage qui ont échappé à Cicéron, les copistes ont parsemé ses œuvres d'une multitude de fautes, et bien des écrits attribués à cet auteur ne sont pas authentiques. Enfin ses vers, traduits du grec, ne valent rien. Et vous imiteriez tout cela, le bon et le mauvais, ce qui est authentique et ce qui ne l'est pas? Certes, votre imitation est bien superficielle ; elle fait honte à votre maître. Votre imitation est une imitation servile, froide et morte, sans vie, sans mouvement, sans passion ; c'est une singerie dans laquelle on ne retrouve aucune des vertus qui ont fait la gloire de Cicéron, comme son heureuse inspiration, l'intelligente disposition de ses sujets, la sagesse avec laquelle il traite chaque objet, sa grande expérience des hommes et des affaires, son talent à passionner ceux qui l'entendent. Voilà surtout ce qu'il faudrait imiter dans Cicéron, et, pour l'imiter, il nous faut, comme lui, nous identifier avec l'époque dans laquelle nous vivons, afin de pouvoir aussi lui approprier notre langage. Autrement, notre parole n'a plus ce cachet d'actualité qui animait

celle de Cicéron. Il n'y a rien de plus absurde, par exemple, que d'entendre prêcher un cicéronien. J'ai entendu à Rome, le samedi saint, un de ces serviles imitateurs appeler le pape Jules II, devant lequel il prêchait : « Jupiter optimus maximus, Jupiter tout-puissant, tenant dans sa main la triple foudre, et opérant d'un regard tout ce qu'il veut. » Dans ce sermon, il parla aussi des décemvirs et de Q. Curtius, qui se consacrèrent aux dieux mânes pour le bien de la république; puis de Cécrops, d'Iphigénie, etc; mais de la mort du Christ, la veille de Pâques, il n'en fut pas dit un mot! Malgré cela, l'orateur fut admiré par tous les cicéroniens de Rome. Il avait admirablement prêché; c'était romain, c'était cicéronien! Certes, les Thomas, les Scott, les Durandus, dont on méprise le langage barbare, étaient bien plus les imitateurs du génie de Cicéron que ceux qui, de nos jours, ont la prétention de marcher sur ses traces?...

« Imiter Cicéron, ce n'est pas appeler Dieu *Jupiter optimus maximus;* le Christ, *Apollon;* la vierge Marie, *Diane*, et dire *sacra respublica* pour l'église, *flamen dialis* pour pape, et *oracula divûm* pour prophétie. Pour imiter Cicéron, il faut apprendre à parler d'une manière complète sur le sujet que l'on traite, ce qui suppose qu'on en a fait une étude approfondie. Il faut ensuite s'être tellement identifié avec son sujet, que tout ce que l'on dit sorte du cœur et de son propre fonds. En conséquence, l'orateur chrétien étudiera les vérités chrétiennes dans les auteurs chrétiens et dans la Bible, avec autant de zèle que Cicéron étudiait les philosophes, les poètes, les juristes et les historiens. Si nous, ecclésiastiques, nous ne nous occupons ni de la Bible, ni des écrits des Pères et autres docteurs chrétiens, comment imiterons-nous jamais Cicéron dans notre sphère?...

« Si celui qui parle le mieux d'une chose est celui qui en parle le plus convenablement, je préfère la manière dont les Scott et les Thomas parlaient des choses saintes, à celle dont les cicéroniens en parlent. Mais il y a un *milieu entre* Scott et le singe qui copie Cicéron. Tout latin

qui ne se rencontre pas dans Cicéron n'est pas nécessairement mauvais. On peut prendre dans Caton et dans Varron des termes d'agriculture, dans Tertullien et Augustin des termes ecclésiastiques. Nous pouvons aussi citer l'Ecriture comme Cicéron citait les auteurs classiques. Vous n'avez, au reste, de répugnance pour le langage chrétien que parce que vos sentiments sont devenus païens ; autrement, aucun nom ne vous paraîtrait plus beau que celui de Jésus, quoiqu'il ne soit pas contenu dans Cicéron. Abandonnez donc votre servile imitation du grand orateur romain, lisez et étudiez les bons auteurs, païens et chrétiens ; transformez ensuite en votre propre pensée les idées justes et bonnes que vous y puiserez, afin que ce que vous écrirez devienne votre pensée et votre style. Nous devons ressembler à l'abeille, qui recueille les sucs de diverses plantes, puis les transforme dans son estomac en un produit tout nouveau d'un arôme particulier, différent de celui de toutes les plantes dont elle l'a extrait. »

J'ai cru devoir m'étendre un peu sur ce dernier ouvrage d'Erasme, parce que l'imitation superficielle et servile est une maladie de tous les temps, et que les pensées qu'Erasme développe sur ce sujet renferment d'utiles leçons pour tous ceux qui étudient. On imite et l'on copie dans toutes les sphères ; le nombre de ceux dont le développement est naturel et libre est fort restreint. Et pourtant nous devons, dans l'intérêt de la vérité, travailler à l'émancipation de l'individualité qui est dans chaque homme. L'imitation est un esclavage de l'intelligence, qui dégénère souvent en affectation, en étroitesse d'esprit et en mensonge. L'imitation servile fausse le caractère, tandis que le libre développement de l'individualité (je dis de l'individualité et non des mauvaises inclinations qu'il faut contenir et combattre) le redresse, le développe, le fortifie et l'ennoblit.

JEAN REUCHLIN

Né à Pforzheim (grand-duché de Bade), le 28 décembre 1455.

Mort à Stuttgard le 30 juin 1522.

Reuchlin se distingua de bonne heure par ses progrès dans les langues et la musique. Après avoir enseigné le grec et le latin à Bâle, il alla étudier le droit à Orléans et à Poitiers, après quoi il vint professer à Tubingen avec le titre de docteur. Dans un voyage qu'il fit en Italie, il commença l'étude de l'hébreu à Rome avec le juif Abdias. En 1506, il publia ses *Rudimenta linguæ hebraicæ*, ouvrage qui introduisit la langue hébraïque dans le domaine des études ; jusqu'alors on ne la connaissait pas. On conçoit l'influence que ces études durent exercer sur l'interprétation des saintes Ecritures et sur la science théologique. Malheureusement elles amenèrent de grandes disputes entre les savants. Les dominicains intentèrent à Reuchlin un procès qui dura jusqu'à ce que Léon X vint le suspendre par un *mandatum de supersedendo*. Pour soutenir Reuchlin, il se forma en Allemagne le fameux parti des reuchlinistes, qui publia en 1517 les célèbres *Epistolæ obscurorum virorum*. (Lettres d'hommes obscurs), dirigées en grande partie contre les moines. La guerre des reuchlinistes contre les dominicains, à l'occasion des études hébraïques et des juifs, qui, grâce à ces études, furent un peu tirés de leur abjection, contribua pour une grande part à l'avènement de la Réformation.

THOMAS PLATTER

Thomas Platter, né en Valais en 1499, et mort à Bâle en 1582, fut un instituteur distingué, mais ce n'est pas à ce titre que nous en parlons ici. Platter nous a laissé dans son autobiographie un tableau intéressant de la vie des écoles et des étudiants de son époque. Schwarz et Raumer citent presque *in extenso* dans leur *Histoire de la pédago-*

gie ce qu'il nous raconte de sa vie d'étudiant. Voici quelques traits empruntés à ce tableau

« Les écoles, à cette époque, étaient rares et mauvaises. On n'avait point de livres imprimés, et il fallait écrire sous la dictée des professeurs ce qu'on voulait savoir des auteurs. Les méthodes étaient détestables. Les plus jeunes étudiants, sous le nom de *chasseurs*, se plaçaient sous le patronage des anciens, qui s'appelaient *bacchantes*, et qui devaient leur enseigner les premiers rudiments des sciences. En retour, les chasseurs étaient chargés de pourvoir à la nourriture et à l'entretien des bacchantes, car presque tous les étudiants vivaient alors d'aumônes. Une telle vie, comme on le conçoit, était exposée à bien des vicissitudes. En hiver, on couchait dans la salle d'étude, et en été à la belle étoile. Les étudiants souffraient du froid, de la malpropreté, de la faim. Platter parcourut toute l'Allemagne de dix à dix-huit ans, sans avoir pu apprendre à lire. Voici comment il raconte son voyage à travers l'Alsace : « Ayant poussé notre course jusqu'à Strasbourg, nous trouvâmes dans cette ville un nombre considérable d'étudiants pauvres et une bien mauvaise école. Cela nous fit résoudre d'aller à Schlestadt. Mais en route un monsieur nous découragea en nous disant qu'il y avait une quantité d'étudiants pauvres et peu de gens riches à Schlestadt. Mon camarade se mit à pleurer et me demanda ce que nous devions faire. Aller à Schlestadt, lui dis-je, car il y a là une bonne école, et si un seul étudiant y peut vivre, je te promets de nous entretenir tous deux, car aucun ne connaît le métier de mendiant aussi bien que moi. Nous trouvâmes un logis chez un aveugle, puis nous nous rendîmes auprès du magister, le célèbre *Jean Sapidus*. Quand nous lui eûmes dit qui nous étions : Il y a chez vous, en Suisse, nous dit-il, de méchants paysans qui ont chassé leur évêque; cependant je vous garderai et ne vous demanderai rien si vous vous conduisez bien; dans le cas contraire, je vous chasserai comme des gueux et vous prendrai encore vos habits de dessus les épaules. J'avais dix-huit ans

ne savais rien du tout. Nous dûmes aller nous asseoir au milieu des plus petits écoliers. Quand Sapidus écrivit nos noms, *Thomas Platterus* et *Antonius Venetus :* Fi donc ! nous dit-il, comment deux galeux[1] comme vous peuvent-ils porter de si beaux noms ! L'école de Sapidus est la première qui me sembla bien tenue. Aussi a-t-il eu quelquefois jusqu'à neuf cents disciples. »

Platter finit par apprendre le métier de cordier pour subvenir à ses besoins ; mais il n'en continua pas moins ses études, et il eut tant de succès qu'il devint enfin professeur à l'université de Bâle.

§ 4. Coup d'œil général.

Nous voici arrivés, dans notre histoire, aux confins de la deuxième phase de la civilisation chrétienne; et, avant d'aller plus loin, nous éprouvons le besoin de nous arrêter un instant, comme le voyageur fatigué qui s'assied au sommet de la montagne qu'il vient de gravir, et qui, de là, jette un regard sur l'espace qu'il a parcouru et sur celui qu'il a encore devant lui.

Les premiers siècles de l'Eglise ont été des siècles de préparation et d'enfantement : la vieille civilisation grecque et romaine, mêlée au sang des barbares, était entrée à l'école du christianisme, et il s'agissait d'en faire sortir une civilisation chrétienne. La *scolastique*, qui remplit le moyen âge, fut le résultat de ce long travail. Nous avons vu ce qu'était la scolastique dans ses principes et dans ses éléments, savoir une forte organisation théocratique, absorbant et dominant tout, politique, sciences et arts. Son cadre scientifique était fort restreint. A côté de la religion, qui est la base de tout, il renfermait les sept arts dits libéraux : la grammaire, la rhétorique, la dialectique, l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie.

1. Sapidus ne disait que trop vrai. La gale et la vermine étaient choses nunes chez les étudiants du bon vieux temps.

La *renaissance*, que nous venons de parcourir, est une époque de transition : elle démolit d'une part, et, de l'autre, elle procure et élabore les matériaux nouveaux qui serviront à élever l'édifice moderne. Son travail de démolition consiste à discuter l'œuvre de la scolastique, à la combattre et à la rejeter sur plusieurs points. C'est ainsi que la renaissance a brisé une partie des entraves par lesquelles la scolastique contenait l'homme sous sa domination, et qu'elle a agrandi l'horizon de ses études et de ses idées.

Ce grand travail de la renaissance aboutit, comme l'on sait, à l'*époque moderne*, dont l'événement le plus saillant est la réformation. C'est le point auquel nous sommes arrivés dans cette histoire. Un horizon nouveau s'ouvre maintenant devant nous. Je dis un horizon et non un monde nouveau ; car l'époque moderne est la continuation du moyen âge ; le cadre est agrandi, mais c'est encore un cadre et le même cadre : il est élargi, varié, multiple ; il permet une plus grande somme de liberté, un développement plus grand, plus riche ; mais il a aussi ses limites : *tout y est soumis*, *ou*, *du moins*, *doit*, *légalement parlant*, *se soumettre au chritianisme révélé*. Je souligne ces derniers mots, parce qu'ils sont caractéristiques pour l'époque moderne. Le champ des études s'élargit considérablement durant cette nouvelle période; non-seulement les branches d'enseignement se perfectionnent et se transforment même, comme par exemple la musique, mais elles s'augmentent d'études nouvelles : la nature, dont l'étude amènera les inventions les plus importantes dans les arts et dans l'industrie, entre dans le domaine de la science. Mais le champ des études fait plus que de s'agrandir, il se popularise. L'école primaire, dans le sens moderne du mot, est fondée, grâce aux secours que lui apporte l'invention de l'imprimerie. Luther et les réformateurs d'un côté, et les jésuites de l'autre, font les plus grands efforts pour répandre, chacun à un point de vue particulier, les lumières de l'instruction. Nous aurons beaucoup de choses à

dire du grand travail pédagogique de cette nouvelle époque de l'histoire.

Mais cette époque est déjà derrière nous, et nous sommes entrés dans une époque nouvelle, qui a beaucoup de rapport avec la renaissance. Depuis longtemps la philosophie travaille à renverser le *christianisme révélé*, sous l'égide duquel s'était placée l'époque moderne, et plus d'une fois et sur plus d'un point, elle est parvenue à s'ériger des forteresses : il suffit de rappeler en preuve la déesse raison, le matérialisme, le panthéisme, et tant d'autres systèmes qui ont ébranlé les bases fondamentales du christianisme. Cette philosophie, surtout en Allemagne et en Suisse, a fait aussi irruption dans le domaine pédagogique, et cela essentiellement par la porte qu'avait ouverte Pestalozzi. Cet immortel pédagogue a posé avec une grande sagesse le principe que l'enseignement et l'éducation en général devaient avant tout se proposer pour but *le développement harmonique des facultés de l'enfant d'après les lois qui les régissent*, et *subordonner les moyens éducatifs aux exigences de ce développement naturel*. Mais qui ne voit que si l'on abandonne la notion chrétienne de l'homme, on se jettera par cette voie dans les systèmes d'éducation les plus aventureux ? Et c'est aussi ce qui est arrivé. Pestalozzi déjà a méconnu sur plusieurs points la vraie nature morale de l'homme et les moyens propres à le relever. Ceux qui l'ont suivi sont, en grande partie du moins, allés plus loin : ils ont rejeté formellement la tache originelle et la corruption de la nature humaine, et ils ont placé le salut de l'homme dans le développement naturel de sa nature, élevant ainsi un christianisme nouveau à la place du christianisme historique, que le moyen âge et l'époque moderne avaient si sagement placé à la base de leur culture. Sous ce rapport, l'époque actuelle va beaucoup plus loin dans la guerre qu'elle fait au passé que ne l'a jamais fait la renaissance.

TEMPS MODERNES

DE LA RÉFORMATION A PESTALOZZI

(16e, 17e et 18e siècle).

La période dans laquelle nous entrons présente une activité pédagogique plus grande et plus variée que les précédentes. Trois courants distincts s'y font remarquer : le premier en date est celui qui sort de la réformation allemande; le second, qui arrive un peu après, se déploie au sein du catholicisme; le troisième enfin est un produit de la philosophie moderne. Toutefois, ce n'est guère qu'en théorie qu'on peu séparer nettement ces trois courants; dans la pratique, ils agissent et réagissent les uns sur les autres, se mêlant et se traversant de bien des manières différentes. C'est ainsi, par exemple, que les jésuites profitent des progrès des protestants, tandis que le célèbre Sturm est presque un admirateur des études des jésuites, et que catholiques et protestants mettent à profit les idées fécondes que les philosophes, tels que Montaigne et Rousseau ont jetées dans le monde.

---

a. COURANT PROTESTANT AU SEIZIÈME SIÈCLE.

Nous devons commencer par le réformateur de l'Allemagne, par Martin Luther.

§ 5. Luther.

Né à Eisleben, le 10 novembre 1483.
Mort à Eisleben, le 18 février 1546.

Le nom de *Luther*, comme celui des *Jésuites*, dont nous aurons bientôt à nous occuper, est un de ceux qui rencontrent dans le monde le plus de sympathies et d'antipathies. Ma qualité d'historien me fait un devoir de m'éleve au-dessus des sentiments que réveillent de tels person

nages historiques, et de ne prendre pour guide de mes appréciations que la justice et la vérité; Luther et les Jésuites doivent être ici l'objet d'une étude équitable, et j'ai la ferme confiance que mes lecteurs me suivront volontiers sur ce terrain. On ne pourrait, d'ailleurs, les omettre sans une lacune considérable, tant est grande la place qu'ils tiennent dans l'histoire de la pédagogie.

Luther aurait marqué dans l'histoire comme pédagogue, si les circonstances n'en avaient fait le réformateur de l'Allemagne; il était né pour l'enseignement. A vingt-deux ans, il commença à donner des leçons. En 1508, Jean Staupitz, qui avait la surintendance des couvents de la Saxe, fit nommer le jeune moine professeur d'éthique et de dialectique à l'université de Wittenberg, que l'électeur Frédéric-le-Sage venait de fonder. L'année suivante, son couvent l'envoya à Rome, en mission auprès du pape. A son retour, Staupitz sollicita Luther d'enseigner la théologie; mais celui-ci fit des difficultés, et Staupitz fut obligé d'user de son autorité pour vaincre les répugnances du professeur. Le 19 octobre 1512, Martin Luther fut élevé au grade de docteur en théologie. Cinq ans plus tard (1517), il commença à prêcher contre les indulgences; c'est le commencement de la réformation. On sait dans quelles luttes religieuses Luther fut alors entraîné, et quel en fut le résultat. Le pédagogue ne fut cependant pas absorbé par le réformateur; il continua, au contraire, à déployer la plus grande activité pour organiser une instruction publique qui répondît aux besoins de l'époque, et pour améliorer l'éducation domestique. Disons d'abord ce qu'il fit pour celle-là. Nous verrons ensuite par quelles paroles il encouragea cette dernière.

Instruction publique.

En 1520, Luther adressa un écrit aux seigneurs allemands, pour appeler leur attention sur la mauvaise organisation des universités et leur proposer des réformes. A *cette date*, sa rupture avec Rome n'était pas encore accom-

plie. Dans cet écrit, Luther se plaint de ce que le païen Aristote domine seul dans les universités, et que Jésus-Christ y est mis de côté. Il propose que les livres d'Aristote: *Physicorum*, *Metaphysicæ*, *De anima*, *Ethicorum*, considérés comme ses meilleurs ouvrages, soient entièrement supprimés, « Attendu, ajoute-t-il avec beaucoup de raison, qu'Aristote ne s'entend ni aux choses naturelles ni aux choses spirituelles. Mais on fera bien de conserver ceux de ses livres qui traitent de la *logique*, de la *rhétorique* et de la *poétique*, ainsi que la *Rhétorique* de Cicéron, toutefois, sans les longs et fastidieux commentaires qu'on y a ajoutés. » Dans cet écrit, Luther recommande l'étude des langues *latine*, *grecque et hébraïque*, les *mathématiques* et l'*histoire*. « Le pape et l'empereur, dit-il à la fin, ne sauraient faire une œuvre plus utile et plus nécessaire que de réformer les universités, et rien de plus diabolique que de les laisser sans réforme. »

Là-dessus survinrent la fameuse diète de Worms et la captivité de Luther au château de Wartbourg, où il demeura jusqu'en 1522. En 1524, il rédigea la *Lettre du docteur Martin Luther aux conseillers des Etats allemands, pour les engager à fonder des écoles chrétiennes*. L'influence de cet écrit fut très-grande, et il mériterait, par son importance, d'être rapporté en entier. Mais son étendue nous oblige à nous borner aux passages qui le résument le mieux.

« Grâce et paix de la part de Dieu et du Seigneur Jésus-Christ. Sages et puissants seigneurs! je vous prie tous de vouloir accueillir favorablement cet écrit, et de prendre à cœur les choses qu'il renferme. Car ce n'est pas mon avantage que je cherche dans ces pages, mais la gloire de Dieu et le salut de l'Allemagne. Il s'agit de s'occuper de l'éducation de notre jeunesse, si nous voulons faire du bien à notre peuple et à nous tous. On consacre tant d'argent pour des arquebuses, des routes, des digues, et pour toutes les autres choses d'une utilité publique; pourquoi n'en emploierait-on pas autant pour élever nos enfants et former de bons maîtres d'école? Dieu nous a comblés de tant de

bienfaits[1], qu'on peut apprendre aujourd'hui en trois ans plus qu'autrefois en vingt et même trente ans, et qu'à dix-huit ans un jeune homme en peut savoir plus que n'en savaient anciennement toutes les universités et tous les couvents. Mais il ne faut pas laisser perdre ces richesses, il faut les répandre et les multiplier. Chaque jour nous voyons naître et croître des enfants sous nos yeux, et il n'y a personne qui s'en occupe! Voulons-nous donc, nous Allemands, demeurer toujours des fous et des bêtes[2], comme les peuples voisins nous appellent?

» La première chose que nous ayons à faire, c'est de cultiver les langues, le latin, le grec et l'hébreu; car les langues sont le fourreau qui renferme l'esprit et les vases qui contiennent les vérités religieuses. Si nous laissons perdre les langues, le sens des Ecritures s'obscurcira de plus en plus, et la liqueur céleste se répandra. Non que je croie que tout prédicateur doive pouvoir lire les Saintes Ecritures dans l'original, mais il faut qu'il y ait parmi nous des docteurs capables de remonter jusqu'à la source. Que de fois n'a-t-on pas glosé inutilement sur des passages mal traduits! Saint Augustin, qui ne savait pas l'hébreu, s'est souvent trompé dans ses interprétations des psaumes, et il dit, dans sa *Doctrine chrétienne*, que celui qui veut expliquer l'Ecriture devrait savoir l'hébreu, outre le latin et le grec. Saint Jérôme fut obligé de retraduire les Psaumes, parce que les Juifs se moquaient des chrétiens, disant qu'ils ne connaissaient pas ce qu'il y avait dans ce livre.

» Voilà pour le spirituel. Voyons maintenant ce qu'il y a à faire pour le temporel. Quand il n'y aurait ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il nécessaire d'avoir des écoles pour les choses d'ici-bas, comme nous le prouve l'histoire des Grecs et des Romains. J'ai honte de nos chrétiens,

1. Parmi ces bienfaits, il faut compter l'imprimerie, les progrès faits dans la connaissance des langues mortes, la musique, etc.

2. *Luther*, comme ses contemporains, se servait aussi d'expressions énergiques qui n'ont plus cours aujourd'hui, surtout dans le français.

quand je les entends dire : « L'instruction est bonne pour » les ecclésiastiques, mais elle n'est pas nécessaire aux » laïques. » Ils ne justifient que trop, par de tels discours, ce que les autres peuples disent des Allemands. Quoi! il serait indifférent que le prince, le seigneur, le conseiller, le fonctionnaire, fût un ignorant, ou un homme instruit, capable de remplir chrétiennement les devoirs de sa charge? Vous le comprenez, il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa vocation, et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. Et c'est à vous, messieurs, de prendre cette œuvre en main, car si l'on remet ce soin aux parents, nous péririons cent fois avant que la chose se fasse. Et qu'on n'objecte pas qu'on manquera de temps pour instruire les enfants : on en trouve bien pour leur apprendre à danser et à jouer aux cartes! Si j'avais des enfants, je voudrais qu'ils apprissent, non-seulement les langues et l'histoire, mais encore le chant, la musique et les mathématiques. Je ne puis me rappeler sans soupirer qu'il m'a fallu, au lieu de cela, lire les livres des sophistes, des philosophes, avec grande dépense de temps, travail et dommage pour mon âme, en sorte qu'aujourd'hui encore j'ai grand peine à me débarrasser l'âme des souillures de cette instruction faussée. Je ne demande pas qu'on fasse un savant de chaque enfant, mais il faut qu'il aille à l'école, au moins une heure ou deux par jour, et il faut qu'on prenne les plus capables pour en faire des instituteurs et des institutrices. Assez longtemps nous avons croupi dans l'ignorance et la corruption; assez et trop longtemps nous avons été « les stupides Allemands, » il est temps qu'on se mette au travail. Il faut que, par l'usage que nous ferons de notre intelligence, Dieu voie que nous sommes reconnaissants de ses bienfaits ; il faut aussi que nous devenions capables, de contribuer à l'amélioration du monde, en apportant dans le grand courant de la civilisation notre tribut de forces et de connaissances.

» Je voudrais encore en terminant, prier ceux qui auront à cœur de faire progresser les études en Allemagne de créer de bonnes bibliothèques et de fonder des librairies. Il est une quantité de livres mauvais qu'il faut jeter au fumier. Voici ceux que je voudrais recommander : la Bible, en latin, en grec, en hébreu, en allemand et dans d'autres langues s'il y a lieu; les meilleurs interprètes hébreux, grecs et latins; les classiques, poètes ou orateurs; les livres qui traitent de la grammaire, des arts libéraux, du droit, de la médecine, etc.; les chroniques et les histoires, qui nous font connaître les voies de Dieu dans le gouvernement du monde. Enfin, il faudrait de bons livres populaires, des histoires instructives; mais nous ne possédons rien en propre, et il n'y a personne chez nous qui mette la main à une littérature nationale, raison pour laquelle il nous faut passer dans tout le monde pour des niais qui ne savent que ramper, manger et boire. Voyez les Grecs, les Romains et même les Hébreux, comme ils ont écrit avec soin leur histoire! Si bien que, quand une femme ou un enfant faisait quelque chose de bon, on le recueillait pour l'instruction de la postérité, et que le monde entier a pu en avoir connaissance. Mais nous, nous sommes restés Allemands, et voulons le demeurer! Je vous prie donc, mes chers amis, de ne pas repousser mes conseils, mais de prendre à cœur et en main le salut, le bonheur et la prospérité de l'Allemagne! »

Cette lettre de Luther, répandue dans toute l'Allemagne, y fut reçue avec l'attention qu'elle méritait : elle devint le point de départ de ce développement intellectuel qui a fait donner à l'Allemagne le surnom de « savante. » Des librairies, des bibliothèques, des écoles, se fondèrent partout comme par enchantement; mais à la hâte, sans règles et sans principes arrêtés. Luther éprouva bientôt le besoin de répandre quelque lumière dans ce chaos du premier enfantement, et il publia, à cet effet, quatorze ans après la lettre précédente, en 1538, ses *Directions aux inspecteurs*, tions qui peuvent être considérées comme le premier

pas fait vers l'organisation d'une instruction publique. Voici les principales idées de cet écrit :

Les pasteurs doivent engager les parents à envoyer leurs enfants à l'école, afin que l'on obtienne des hommes capables pour l'Eglise et pour les affaires publiques. Il ne suffit pas, comme plusieurs le croient, que l'ecclésiastique ou le magistrat sache lire l'allemand, il doit avoir des connaissances plus étendues. Il faut, toutefois, éviter de tomber dans l'abus de l'instruction. Il y a des maîtres qui enseignent l'allemand, le grec et l'hébreu aux enfants ; c'est trop les charger; on nuit à leur instruction par tant de choses. Il faut se contenter du latin. Il ne faut pas non plus faire usage de trop de livres. Enfin, on divisera les enfants en trois classes, comme suit :

Première classe : enfants qui apprennent à lire. On leur enseignera l'*a b c* et ce qu'il renferme; puis, le *Pater*, le *Credo*, et les autres choses renfermées dans le *Manuel des enfants.* On passera ensuite au latin. On leur donnera *Donat* à lire et *Caton* à traduire. Le maître traduira chaque jour un ou deux vers de ce dernier, et les enfants les apprendront pour le lendemain, afin de faire provision de mots latins. On leur donnera encore d'autres mots à apprendre. Chaque jour ils s'exerceront à l'écriture. On les fera chanter avec les autres classes.

Deuxième classe : enfants qui savent lire. La première heure de l'après-midi de chaque jour sera consacrée au chant; pour cela, on réunira toutes les classes. On expliquera ensuite les *Fabulas Æsopi.* Le matin les enfants traduiront Esope, déclineront et conjugueront, et, quand ils connaîtront les règles de la construction, on les fera composer. C'est un exercice très-utile et trop négligé. Après vêpres, on leur expliquera le *Pœdologium de Mosellani*, et les morceaux décents des *Colloquia Erasmi.* On leur fera apprendre des morceaux par cœur. Quand ces livres seront achevés, on leur donnera Térence, qu'ils devront mémoriser; ensuite on prendra quelques *Fabulas Plauti*, celles qui sont convenables. Les heures du matin seront

toujours consacrées à la grammaire : 1° à l'étymologie, 2° à la syntaxe, 3° à la prosodie. Et quand on aura fini, on recommencera le même travail, car, si la grammaire n'est pas bien apprise, toute peine est perdue. Les règles de la grammaire seront apprises de mémoire. Que si un maître s'ennuie d'un tel travail, il faut le renvoyer et en trouver un autre qui sache tenir les enfants sur la grammaire et ne leur mette pas chaque jour un autre livre entre les mains. Le samedi ou le mercredi on donnera une instruction religieuse. On fera réciter le *Pater*, le *Credo*, les *Dix Commandements*, puis on les expliquera successivement. Les maîtres élèveront les enfants dans la crainte de Dieu, la foi et l'amour du bien. Ils ne leur inspireront de haine contre personne, et ne les habitueront pas à se moquer des moines, comme le font beaucoup de gens maladroits. On fera apprendre par cœur quelques psaumes, tels que le 112, le 34, le 128, le 125, le 127, le 133. Il faut les leur expliquer. S'ils sont assez avancés, on leur expliquera aussi les *Épîtres à Timothée*, la *Première épître catholique de saint Jean*, les *Proverbes de Salomon*. On évitera, par contre, de prendre des livres trop difficiles, tels qu'*Esaïe*, l'*Epître aux Romains*, l'*Evangile selon saint Jean*, et d'autres que les maîtres se mêlent d'expliquer, seulement pour montrer leur savoir.

Troisième classe. Première heure après midi, chant avec les autres classes. On expliquera ensuite *Virgile*, on leur lira les *Métamorphoses d'Ovide*, et, le soir, *Officia Ciceronis* ou *Epistolas Ciceronis familiares*. Le matin, on répètera *Virgile*, on fera faire des compositions comme exercice de grammaire, on déclinera et l'on conjuguera encore, puis on leur enseignera les principales figures du langage. On s'en tiendra le matin à la grammaire, jusqu'à ce qu'ils sachent bien l'étymologie et la syntaxe. On expliquera ensuite la versification pour enseigner aux élèves à faire des vers ; c'est un très-bon exercice, qui apprend à manier la langue et qui rend habile dans beaucoup de choses. On remplacera la grammaire par la dialectique et la rhéto-

rique, quand les élèves seront assez avancés. Chaque semaine on fera faire aux élèves de la deuxième et de la troisième classe une composition, soit lettre, soit poésie. On fera parler latin aux élèves; les maîtres, autant que possible, ne se serviront non plus que de cette langue. »

Telle fut l'organisation scolaire, sortie du premier travail de la réformation, uni à celui de la renaissance des lettres. Ce n'est pas encore l'organisation scientifique telle que nous la verrons sortir des travaux pédagogiques de Trotzendorf et de Sturm, et des écoles des jésuites ; mais c'est le commencement de l'école moderne, sa première phase, sa première évolution. L'école primaire, durant cette période génétique, est encore confondue avec l'enseignement supérieur, et cette confusion retardera pendant quelque temps les progrès de l'instruction populaire; car il est impossible, et d'après les idées d'aujourd'hui, absurde même, de faire apprendre à l'enfant du peuple ce que Luther demande ici. La base de l'école primaire, celle sur laquelle seule elle peut s'étendre et prospérer, c'est la langue maternelle. Or, Luther l'exclut du champ des études et met le latin à sa place, lui qui a créé la langue allemande (le haut allemand) par sa traduction de la Bible, son petit catéchisme, ses cantiques et ses autres écrits! Evidemment son génie est ici en contradiction avec lui-même : il n'a pas su s'affranchfr des habitudes et des préjugés de son siècle.

Education domestique.

Je dois me borner, sur ce point, à citer quelques passages des écrits du réformateur saxon; mais je les choisirai parmi ceux qui résument le mieux ses principes d'éducation.

1. La première chose que l'on doit exiger des enfants, c'est l'obéissance : *Honore ton père et ta mère*, leur dit l'Ecriture.

2. Où l'obéissance manque, tout s'écroule; car quand l'insubordination règne dans la famille, elle règne auss

dans le village, dans la ville, dans la province, dans le royaume; le gouvernement de la famille est la base de tous les autres gouvernements, et si la racine est mauvaise, le tronc, les branches et les fruits le seront aussi; car le fils devient père, juge, bourgmestre, prince, roi, empereur, pasteur, régent, etc. Si donc il a été mal élevé, tout est pourri, sujet et seigneur, corps et tête.

3. Pour obtenir l'obéissance des enfants, il faut leur faire connaître les vérités et les devoirs qu'enseigne la religion, et les maintenir sous une bonne discipline. Malheureusement cela est peu pratiqué, et ne saurait l'être, attendu que les parents ne savent presque rien et ne s'entendent qu'imparfaitement en punitions.

4. Sous le rapport de l'instruction, l'école pourrait, jusqu'à un certain point, suppléer à l'ignorance des parents, mais ceux-ci méprisent les services que leur offre l'école, et négligent d'y envoyer leurs enfants. Tous les peuples, sans en excepter les Juifs, ont eu plus à cœur l'instruction des enfants que les chrétiens. C'est pourquoi tout va si mal dans la chrétienté.

5. Notre force gît dans la génération future. Si donc nous négligeons la jeunesse, l'Eglise ressemble à un jardin dans lequel on n'a rien fait au printemps. Qu'on apprenne donc à l'enfant ce que Dieu est et ce qu'il a fait pour nous. Montre-lui dans l'histoire sainte comment il protége et sauve ses enfants, et comment aussi il punit les méchants, les Egyptiens, les païens, etc.; fais-lui voir comment il punit encore chaque jour les impies par la peste, la potence, l'épée, l'eau, le feu, les bêtes sauvages, les maladies, et dis-lui comment il finira par les jeter dans les flammes de l'enfer avec tous les démons. C'est ainsi que tu développeras en lui l'amour et la crainte de Dieu.

6. Il y a une mauvaise instruction, comme il y en a une bonne. Bien des parents ne songent qu'à élever leurs enfants pour le monde : ils leur apprennent à se bien présenter, à danser, à plaire aux hommes, ils songent

beaucoup moins à leur salut qu'à leur procurer de beaux habits, des plaisirs, des richesses et des honneurs.

7. Bien des parents ressemblent à Héli : ils sont pieux et zélés pour toutes sortes d'exercices religieux ; mais ils négligent leurs enfants et les laissent grandir sans leur donner les instructions du Seigneur et sans les maintenir sous la discipline. Qu'ils craignent d'être punis à la manière d'Héli !

8. L'autorité des parents sur leurs enfants vient de Dieu. Ils doivent donc en user avec crainte, sans colère et sans caprice.

9. Il faut punir les enfants, mais sans les maltraiter. Quand on les maltraite, ils prennent en haine la maison paternelle, et le découragement ou la colère risque de les jeter dans toutes sortes d'écarts.

10. L'enfant intimidé par de mauvais traitements est irrésolu dans tout ce qu'il fait; celui qui a tremblé devant son père et sa mère tremblera toute sa vie devant le bruit d'une feuille que le vent soulève.

11. Il est des cas, cependant, où il faut se servir de la verge. Celui qui épargne la verge hait son enfant et sa famille; il marche dans les ténèbres. Un faux amour naturel aveugle souvent les parents et leur fait préférer le corps à l'âme de l'enfant. Si tu frappes ton enfant de la verge, dit Salomon, tu retireras son âme de l'enfer.

12. Il est des parents qui passent tout à leurs enfants. Ce sont des enfants, disent-ils, ils ne savent pas encore ce qu'ils font. C'est vrai; mais un chien, un cheval ou un âne, ne comprend pas non plus ce qu'il fait; cependant on lui apprend à aller et venir, à faire certaines choses, quoiqu'il ne comprenne rien. Une pierre, ou un morceau de bois ne comprend pas non plus qu'il n'est pas propre à telle construction; cependant l'architecte lui donne une forme et le fait entrer dans cette construction. Combien plus l'homme !

13. Pour bien élever des enfants, il n'est pas nécessaire de les cloîtrer. Un jeune homme, que l'on sépare du

monde, dit Anselme, ressemble à un arbre planté dans un pot. Ne mettez donc pas vos enfants en cage, mais laissez-les aller, venir et s'amuser, cela leur est tout aussi nécessaire que le manger et le boire.

14. On rencontre aussi des parents qui veulent que leurs fils fassent les vaillants, qu'ils battent leurs camarades et n'aient peur de personne. Ils seront punis pour ces choses-là, car la fin de tels enfants est souvent misérable.

15. On ne saurait trop craindre de scandaliser les enfants par des paroles grossières ou indécentes; car la tendre jeunesse est facilement souillée par des discours légers. La tache d'huile est plus difficile à enlever sur une étoffe délicate que sur une grossière. C'est déjà ce que les païens enseignaient. Horace, par exemple, dit que les vases nouveaux retiennent plus longtemps que les vieux l'odeur des choses qu'on y renferme. Un mot scandaleux, tombé dans un jeune cœur, y devient aussitôt le germe d'images singulières qu'il n'ose confesser et dont il ne peut plus se débarrasser. Malheur à celui qui a jeté un tel poison dans un enfant innocent et pur! Tu n'as pas déshonoré son corps, mais tu as souillé son âme, tu en es le vil meurtrier. Saint Louis, roi de France, dit que sa mère aurait mieux aimé qu'on lui tuât ses enfants, que de les voir commettre un péché mortel. Et que dit le Seigneur à cet égard : « *Celui qui scandalisera l'un de ces petits qui croient en moi, il serait mieux pour lui qu'on lui mît au cou une pierre de meule et qu'on le jetât dans la mer.* » Le mal qui pèse sur la chrétienté provient de ce qu'on scandalise et corrompt les enfants, et l'on ne relèvera l'Eglise qu'en apprenant à les bien élever.

16. Que les parents considèrent leurs enfants comme des joyaux précieux que Dieu leur a confiés, et qu'ils prennent garde que le démon, le monde et la chair ne les leur ravissent pour les faire périr. Au jour du jugement, on n'aura pas de compte plus sévère à rendre que celui qui concernera nos rapports envers les enfants. Et c'est

sans doute pour cela qu'au milieu des pleurs et des grincements de dents du dernier jour, on entendra ces paroles : « *Bienheureuses les stériles et celles qui n'ont point enfanté et les mamelles qui n'ont point allaité*[1]. »

17. Quand tu auras fait ce qui dépend de toi pour bien élever tes enfants, s'ils ne réussissent pas, tu ne dois point t'en désoler. Il y en a toujours plus qui rejettent le bien que de ceux qui s'y attachent. Si entre dix lépreux que tu auras nettoyés, il y en a un de reconnaissant, cela doit te suffire. Le Christ nous a précédés dans le chemin des déceptions, et nous devons marcher sur ses traces. Si ton fils réussit, bénis-en Dieu ; s'il va de travers, eh bien, que le nom de l'Eternel soit béni !

§ 2. Philippe Mélanchthon.

Mélanchthon naquit à Bretten, petite ville du grand-duché de Bade, le 16 février 1497. Son premier maître fut Jean Keuther, son aïeul maternel. « Il me fit étudier sérieusement, dit Mélanchthon ; chaque fois que je faisais des fautes, il me punissait, mais avec mesure. C'est ainsi qu'il fit de moi un grammairien. » Après la mort de son père, Mélanchthon suivit sa mère à Pforzheim, où il apprit le grec avec le savant Simler. Reuchlin, que nous avons vu frayer la route aux études hébraïques, était son oncle, frère de sa mère. Il venait souvent à Pforzheim et prenait plaisir aux rapides progrès de Philippe. Un jour, il lui apporta quelques livres, et, sous forme de plaisanterie, un petit chapeau rouge de docteur. Il lui traduisit aussi en grec, suivant l'habitude des savants, son nom primitif de *Schwarzerd* (terre noire) en *Mélanchthon*.

A douze ans, le jeune Philippe se rendit à l'université de Heidelberg. Deux ans après il reçut le grade de bachelier ; il était alors déjà précepteur des enfants du comte

1. Ces paroles se rapportent à la prise de Jérusalem sous Titus plutôt qu'au jugement dernier.

de Löwenstein. De Heidelberg il alla à Tübingen pour y continuer ses études. Ses progrès furent si rapides qu'il fut nommé magister en 1514, c'est-à-dire à l'âge de dix-sept ans. Aucune branche des connaissances humaines ne demeura étrangère au jeune professeur, cependant il se consacra plus exclusivement aux études classiques.

En 1518, l'électeur Frédéric-le-Sage ayant demandé à Reuchlin un professeur de grec pour son université de Wittenberg, celui-ci lui recommanda son neveu Philippe Schwarzerd, « supérieur, lui dit-il dans sa lettre, à tous les Allemands. » L'arrivée de Mélanchthon à Wittenberg fut un évènement. Luther, entre autres, s'en réjouit si fort, qu'il ne pouvait trouver assez d'expressions pour louer les talents et les connaissances de son nouveau collègue, et il se forma entre ces deux hommes, de caractères pourtant si différents, une union si intime qu'ils ne purent bientôt plus se passer l'un de l'autre. Toujours doux, modéré, conciliant, timide, craignant les conséquences d'une scission dans l'Eglise et travaillant à rapprocher les esprits quand la rupture fut accomplie, Mélanchthon remplit à côté de l'ardent moine saxon le rôle de modérateur dans l'œuvre de la réformation. Mais ce rôle, il ne le joua que comme malgré lui : il ne se sentait de vocation que pour la philologie et l'enseignement. Il ne voulut jamais prêcher ni être nommé docteur en théologie, et s'il fit des cours d'exégèse, ce fut par nécessité et pour complaire à son ami Luther. Comme professeur, Mélanchthon eut un succès immense et déploya une activité extraordinaire. On vit jusqu'à deux mille auditeurs à ses leçons. On y accourait de la France, de l'Angleterre, de la Pologne, de la Hongrie, du Danemark, et même de l'Italie et de la Grèce. Mélanchthon commenta, publia et traduisit un grand nombre de classiques latins et grecs. Il composa une grammaire grecque et une grammaire latine qui se répandirent dans toute l'Europe. De 1525 à 1737, c'est-à-dire pendant environ deux siècles, sa grammaire latine a eu les honneurs de cinquante et une éditions, et l'on

pourrait en suivre les traces jusque dans les grammaires actuellement en usage. Cette définition, par exemple : « La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement, » vient de Mélanchthon, qui a dit : « *Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio.* » Mélanchthon composa aussi des Manuels d'enseignement pour la dialectique, la rhétorique et la physique. Enfin, on a de lui un grand nombre de discours académiques sur des sujets plus ou moins propres à encourager les études et faire avancer la science. Les conseils de Mélanchthon en matière d'enseignement étaient recherchés de tous les points de l'Allemagne, et il exerça une grande influence sur l'organisation des gymnases. Son action pédagogique a été ainsi des plus étendues, et il mérite d'être placé au premier rang des hommes qui, comme Luther, Trotzendorf, Sturm et les Jésuites, ont propagé les études classiques et fait fleurir une culture qui eût produit de plus grandes choses, si elle avait été soutenue par l'étude des mathématiques et de la nature, et par des éléments nationaux[1].

Mélanchthon vécut à Wittenberg jusqu'à sa mort, qui arriva le 21 avril 1560. Il était âgé de soixante-trois ans.

1. La culture classique avait essentiellement pour objet l'étude du latin et du grec, considérés sous le rapport grammatical, c'est-à-dire de la forme. Les mathématiques et l'étude des faits naturels et historiques, d'où sont sortis les immenses progrès que notre époque a faits dans les arts mécaniques, l'agriculture, l'industrie, le commerce, la médecine et la chirurgie, l'économie politique, etc , n'existaient qu'à l'état rudimentaire. La civilisation était forcément arrêtée dans une culture qui ne faisait étude que des livres qu'on avait écrits à Rome et à Athènes. En outre, les éléments antinationaux de cette culture, le latin et le grec, en travaillant à étouffer dans leur berceau les langues modernes, empêchaient la vie du peuple de se déployer suivant son génie particulier, et si elle avait pu triompher, ni la France, ni l'Allemagne, ni l'Angleterre, ni aucun peuple moderne n'aurait eu de littérature nationale (celle de l'Allemagne ne remonte qu'au siècle dernier), et nous aurions au-dessus du peuple, ignorant et parlant divers dialectes incultes, une classe de lettrés à l'instar des anciens Egyptiens et autres peuples de l'antiquité. Et où en serait la civilisation avec une telle culture ?

§ 3. Valentin Friedland Trotzendorf.

Né à Trotzendorf en 1490,
Mort en 1556.

Valentin Friedland, surnommé Trotzendorf, du nom du village où il naquit. et qui est situé près deGœrlitz, en Silésie, fut un des plus ardents et des plus zélés pédagogues de la période classique. Sa jeunesse n'offre rien de remarquable. Son père était paysan, et ce furent les moines de Gorlitz qui l'engagèrent à faire étudier son fils. Nous ne nous arrêterons pas à le suivre dans ses pérégrinations comme étudiant et comme professeur. C'est dans sa dernière place, c'est-à-dire comme directeur de l'école de Gœldberg, en Silésie, que Trotzendorf fit briller ses talents et ses connaissances pédagogiques. Son école devint si célèbre, qu'on y envoyait des élèves de l'Autriche, de la Styrie, de la Carinthie, de la Hongrie et de la Bohême. Voici quelle était l'organisation de l'école de Goldberg et les branches qu'on y enseignait :

L'école était divisée en six classes comprenant chacune plusieurs tribus. Des élèves, remplissant plusieurs emplois, prenaient une part active à la direction et à la marche de l'établissement. Les *économes* faisaient régner l'ordre dans les dortoirs, les salles d'étude, etc.; les *éphores* présidaient aux repas. Enfin, chaque tribu avait son *questeur* (moniteur) pour surveiller les récréations, stimuler les paresseux et donner des thèmes. En déposant ses fonctions, ce qui arrivait au bout de huit jours, le questeur était tenu de prononcer un discours en latin. Au-dessus de tous les questeurs était le questeur général, dont les fonctions duraient un mois entier.

Outre ces fonctionnaires administrateurs, Trotzendorf avait établi un tribunal composé d'un consul, de douze sénateurs et de deux censeurs. L'élève en faute devait se présenter devant le sénat. Huit jours lui étaient accordés pour préparer sa défense. Trotzendorf assistait aux débats

en qualité de « *dictator perpetuus.* » Quand le coupable parvenait à se justifier, surtout lorsqu'il avait fait un bon discours, il était absous; mais si le discours ne valait rien, on le condamnait, même pour une faute légère. Trotzendorf confirmait ordinairement la sentence du sénat et veillait à son exécution.

Une loi scolaire, proclamée par Trotzendorf, déterminait les principes et le mode de vie qui devait régner dans l'établissement. Voici quelques-unes des dispositions les plus intéressantes :

Tous les élèves doivent être traités de la même manière: il n'y a plus pour eux ni noblesse ni roture. Les amendes sont proscrites, attendu qu'elles frappent les parents et non les élèves coupables.

Pour les punitions, on fera usage de la férule, de la lyre ou violon, et du *carcere* ou prison[1].

Les élèves doivent appartenir à notre Eglise protestante, être instruits des vérités de notre religion, faire usage de la prière, aller à l'église, se confesser (les luthériens ont retenu la confession), communier, s'appliquer au travail, être obéissants, s'abstenir de jurer, de tenir des discours déshonnêtes. La magie, ainsi que toute pratique superstitieuse, leur est sévèrement défendue.

Les études étaient à l'unisson des idées du temps. Le *latin* était la branche essentielle. Tout le monde parlait latin à Goldberg, même les valets et les servantes. Celui qui y allait pouvait se croire transporté dans le Latium. L'allemand était banni de l'établissement. A côté du latin, on enseignait le *grec*, la *dialectique*, la *rhétorique*, la *musique*, l'*arithmétique* et la *religion*. Ces divers cours devaient préparer les élèves pour les études universitaires, qui comprenaient alors la *théologie*, la *médecine*, la *jurisprudence* et la *philosophie*. Dans les classes inférieures, l'en-

1. La lyre ou violon était un instrument en bois, ayant la forme d'une lyre ou d'un violon qu'on passait autour du cou et des mains de celui qu'on mettait au pilori.

seignement était donné par des élèves, et dans les classes supérieures par Trotzendorf et ses sous-maîtres. L'enseignement mutuel, comme on le voit, remonte au delà des Bell, des Lancaster, des Pestalozzi et des Girard.

A cette époque, l'éducation physique n'était pas encore entrée dans le domaine de l'éducation. Cependant Trotzendorf ne défendait pas les jeux qui développent la force et l'agilité, comme la course et la lutte; mais il était défendu de se baigner en été dans l'eau froide, et d'aller en hiver sur la glace ou de jeter des boules de neige.

Il n'est pas nécessaire de faire remarquer les lacunes que présente l'enseignement de l'école de Trotzendorf; il y a loin de l'établissement de Goldberg aux colléges d'aujourd'hui. Mais, sous le rapport de la vie morale, de la discipline et de l'esprit, Goldberg n'a peut-être jamais été dépassé. « Valentin Trotzendorf, comme disait Mélanchthon, était fait pour diriger un collége comme Scipion l'Africain pour commander des armées. » L'organisation qu'il avait imaginée, et qu'il savait vivifier et faire fonctionner avec une grande régularité, avait réuni maîtres et élèves en un corps unique, dont les différents organes se soutenaient mutuellement, tandis que dans la plupart des établissements il existe deux corps étrangers l'un à l'autre, celui des maîtres et celui des élèves. La force de Trotzendorf était pour ainsi dire décuplée par le grand nombre d'élèves intéressés par leurs fonctions ou leurs charges à la marche et au gouvernement de la maison, et les mutineries, si fréquentes dans les établissements, étaient rendues presque impossibles.

De rudes épreuves fondirent sur Trotzendorf dans les dernières années de sa vie. En 1549, trois de ses élèves furent condamnés à mort par le duc Frédéric III pour avoir jeté un verre de bière à la tête d'un agent de police qui les avait provoqués. En 1552, la disette visita cruellement Goldberg. En 1553, la peste y étendit ses ravages. Enfin, en 1554, un incendie le détruisit de fond en comble.

Trotzendorf se retira à Liegnitz avec sa nombreuse famille, en attendant la reconstruction de ses bâtiments; mais l'infortuné vieillard ne devait pas retourner à Goldberg. Le 20 avril, comme il expliquait à ses élèves ces paroles du psaume 23 : « Quand je marcherais par la vallée de l'ombre de la mort, je ne craindrais aucun mal; car tu es avec moi, ton bâton et ta houlette me consolent, » il fut frappé d'apoplexie. En tombant, il regarda le ciel et prononça encore ces paroles : *Ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scolam :* « Je suis rappelé dans une autre école. » Il expira cinq jours après, à l'âge de soixante-six ans. Trotzendorf ne s'était jamais marié, et il avait dépensé toute sa fortune en œuvres de bienfaisance. A l'exception d'un catéchisme en latin et de quelques livres de prières, il n'a laissé aucun écrit après lui.

§ 4. Sturm.

Jean Sturm, le plus célèbre des pédagogues du seizième siècle, naquit à Schleiden dans la Prusse rhénane. Comme son père était trésorier du comte de Manderscheid, sa première éducation se fit avec les fils de son souverain. Il fréquenta ensuite l'école des Jéromites à Liége, puis il alla à Louvain, où il fut trois ans étudiant et deux ans professeur. De Louvain il se rendit à Paris pour étudier la médecine; il y donna aussi des cours sur les classiques grecs et latins. Sa réputation s'étendit rapidement. Erasme, Mélanchthon et Bucer étaient au nombre de ses correspondants. En 1537, il vint à Strasbourg, où il demeura jusqu'à sa mort.

Strasbourg doit à sa situation géographique, entre la France et l'Allemagne, la Suisse et les Pays-Bas, d'avoir été de tout temps une ville importante. Son admirable cathédrale témoigne de son état florissant au moyen âge. Des hommes célèbres ont étendu sa renommée par l'éclat de leur génie. Tauler, au quatorzième siècle, y fit entendre sa mâle et puissante parole; on le surnomma le *doc-*

teur éclairé. A la fin du quinzième siècle, Jean Gauler, non moins éloquent, et animé d'un zèle tout apostolique, y prêchait devant l'empereur Maximilien des sermons d'une franchise et d'une sévérité qu'on ne tolèrerait plus aujourd'hui. Quand la réforme survint, Strasbourg ne se laissa pas absorber entièrement par le mouvement qui entraînait l'Allemagne; il eut assez de force pour conserver une certaine mesure d'indépendance : il avait ses propres docteurs qui, comme Bucer, s'efforçaient de tenir un juste milieu entre Luther, Calvin et Zwingli.

C'est au milieu du travail de la réforme que Jean Sturm, déjà gagné aux idées nouvelles, vint à Strasbourg, et qu'on lui confia l'organisation d'un gymnase qui fut ouvert en mai 1538. Ce gymnase, que son recteur rendit si célèbre, est le premier établissement scientifique qu'ait possédé Strasbourg. Dans le plan d'organisation publié sous le titre de : *De litterarum ludis recte aperiendis*, Sturm pose déjà les bases d'une académie, destinée à compléter les études du gymnase; mais ce ne fut que vingt-neuf ans plus tard, c'est-à-dire en 1567, qu'il put achever son édifice scientifique. L'empereur Maximilien conféra alors au gymnase de Strasbourg les priviléges d'une académie, et Sturm fut nommé recteur perpétuel. Mais en 1581 le parti luthérien ayant fini par l'emporter sur les réformés, Sturm, qui avait défendu ces derniers contre Jean Pappus, fut congédié. Trop âgé pour recommencer une œuvre pédagogique nouvelle, il passa dans la retraite les dernières années de sa vie, et mourut en 1589, à l'âge de 82 ans, fatigué de la vie, épuisé de travail. et se réjouissant d'entrer en possession d'une vie nouvelle et meilleure. Ses restes mortels reposent dans le cimetière de Saint-Gall.

Après cet aperçu historique sur la vie de Jean Sturm, essayons d'analyser et de caractériser son œuvre pédagogique.

Sturm était, en matière d'éducation, l'homme de son siècle. Cette circonstance contribua certainement beaucoup à ses succès : celui qui marche de concert avec ses

contemporains fait plus facilement son chemin que celui qui nage contre le courant. « On doit, disait-il, se proposer trois choses dans une école : la piété, le savoir et l'éloquence. » Il suit de là que le savoir et l'éloquence seraient les caractères essentiels de l'homme lettré, car la piété est de tous. C'est aussi ce que Sturm a exprimé quelque part par cette exclamation : « Connaissances, pureté et ornement du langage, tels sont les éléments de l'éducation scientifique ! »

Sturm distingue dans l'éducation trois degrés correspondant à trois institutions distinctes : la famille, le gymnase et l'académie.

Jusqu'à sept ans l'enfant doit demeurer dans la famille, sous l'égide de sa mère, qui lui délie la langue, guide ses premiers pas, et lui inculque les notions élémentaires qui doivent l'orienter dans la vie.

De sept à seize ans, l'enfant qui veut jouir des avantages d'une culture scientifique doit fréquenter le gymnase pour étudier le latin et apprendre à parler avec grâce. Durant ce temps l'enfant est sous l'action directe et constante du maître qui l'instruit, l'interroge, le corrige, lui donne des tâches, le fait réciter, etc.

De seize à vingt et un ans, les jeunes gens qui ont parcouru les différentes classes du gymnase doivent apprendre à parler avec plus de facilité et de connaissance des choses. Dans l'académie, l'instruction doit être plus libre que dans le gymnase. Le professeur explique, développe, et les étudiants écoutent et prennent des notes pour repasser ce qu'ils ont entendu[1].

Au commencement, le gymnase de Strasbourg n'avait que neuf classes (7 à 16 ans) ; mais dans les *Epistolæ classicæ* que Sturm écrivait en 1565 pour les professeurs du

1. Cette manière de donner les cours académiques ou universitaires est fort commode pour le professeur, mais elle est peu propre à stimuler le zèle des étudiants faibles ou paresseux. Aussi voyons-nous bon nombre de professeurs s'affranchir aujourd'hui de cette méthode et se mettre à interroger leurs élèves *comme on* le fait dans les gymnases.

gymnase, nous voyons qu'il comptait alors dix classes. Voici d'après ces *Epistolæ* quels étaient les objets d'enseignement pour chaque classe; je les indique comme caractéristique des études dans l'époque classique.

10e *Classe.* Forme et prononciation des lettres. Enseignement de la lecture. Commencement des déclinaisons et conjugaisons. Récitation du catéchisme allemand, attendu que les enfants ne comprennent pas encore le catéchisme latin.

9e *Classe.* Etude des déclinaisons et conjugaisons régulières et irrégulières. Récitation des mots latins employés dans la vie commune. Les mots de chaque leçon doivent appartenir à la même classe d'idées. — Par cette étude, Sturm veut remédier aux lacunes de la première éducation, qui n'a point pourvu l'enfant de mots latins comme cela avait lieu dans les familles romaines.

8e *Classe.* Continuation du vocabulaire des mots usuels. Etude des huit parties du discours. Déclinaisons et conjugaisons considérées dans la proposition. Lecture et explication de quelques lettres de Cicéron. Composition de phrases latines. Vers la fin de l'année, exercices de style.

7e *Classe.* Syntaxe latine, mais avec le moins de règles possible et expliquées sur des phrases de Cicéron. Lecture journalière des lettres de Cicéron avec répétition des règles de la syntaxe. Exercices de composition préparés avec les élèves. Traduction, le dimanche, du catéchisme allemand en latin classique. On ne fera d'exception que pour les termes consacrés par l'Eglise, tels que *Trinitas*, *sacramentum*, *baptismus*, etc.

6e *Classe.* Répétitions pour ne pas oublier ce qui a été appris dans les classes précédentes. Traductions de lettres de Cicéron en allemand. Traductions de poésies. Suite de la traduction du catéchisme. Lecture de quelques lettres de saint Jérôme. Commencement du grec.

5e *Classe.* Etude de mots désignant des choses inconnues des élèves. Versification. Mythologie. On lira Cicéron, Caton Lælius et les Eglogues de Virgile. Etude du vocabu-

laire grec. Exercices de style, de versification latine. Traduction de morceaux oratoires en allemand, puis en latin. Explication de l'une des plus courtes épîtres de saint Paul.

4e *Classe.* Les élèves de cette classe connaissant les grammaires latine et grecque, et étant pourvus d'un nombre considérable de mots dont le sens a été déterminé et fixé par des exemples, il s'agira de les faire lire beaucoup, apprendre par cœur, expliquer, etc. On lira le sixième discours à Verrès, parce qu'il renferme presque tous les genres de narration; puis des lettres d'Horace. En grec on continuera la grammaire et lira le *volumen exemplorum*. Répétition de ce qui a été appris dans les classes précédentes. Exercices de style. Le samedi et le dimanche, les élèves liront et paraphraseront les petites épîtres de saint Paul.

3e *Classe.* Répétitions. Rhétorique : les figures seront expliquées en regard des exemples. Dicours pour *Cluentio* Lecture des meilleurs discours de Démosthène, puis Homère, savoir l'Odyssée et le premier chant de l'Iliade. Lecture et récitation partielle ou totale d'épîtres de saint Paul. Exercices de style. Traductions de morceaux oratoires grecs en latin. Transposition dans un autre rhythme des odes de Pindare et d'Horace. Composition de poésies, lettres, etc. Représentation de comédies de Plaute et de Térence. Toutes les pièces de ces deux auteurs doivent être représentées dans les quatre classes supérieures.

2e *Classe.* Les élèves, sous la direction du maître, expliqueront les orateurs et les poètes grecs. Particularités du langage poétique et oratoire. Copie des passages les plus remarquables des auteurs classiques. Dialectique et rhétorique, étudiées en regard de discours de Cicéron et de Démosthène. Exercices journaliers de style. Exercices dans le style oratoire. Le dimanche, on lira et l'on récitera en entier l'épître de saint Paul aux Romains. Représentation des comédies de Térence et de Plaute, — de quelques scènes d'Aristophane, d'Euripide et de Sophocle.

1re *Classe.* Continuation de la dialectique et de la rhétorique. Virgile, Horace, Homère. Traduction de Thucydide et de Salluste. Représentations hebdomadaires. Les compositions des élèves doivent être faites d'après les règles de l'art. Les lettres de saint Paul seront expliquées par les élèves, qui paraphraseront les passages les plus remarquables d'après l'art des rhéteurs.

Académie.

L'académie, qui comprenait cinq années d'études, avait trois facultés : théologie, jurisprudence et médecine; plus cinq cours spéciaux, réunis aujourd'hui à la faculté de philosophie, savoir : les mathématiques, l'histoire, la dialectique, la rhétorique, la grammaire et la lecture des poètes. On peut se faire une idée de ce qu'étaient les études dans l'académie de Strasbourg par le résumé suivant du programme pour le semestre d'hiver 1578—79.

Théologie. Explication des Psaumes, du prophète Daniel, des Actes des Apôtres, de l'épître aux Galates, du livre des Juges (4 professeurs).

Jurisprudence. Explication des Pandectes et des Institutions (3 prof.).

Médecine. Explication de Galien et d'Aristote.

Philosophie. Les six premiers livres d'Euclide. Physique. —Explication de Tacite.—Éthique d'Aristote.—*Organum*, du même. — Hébreu. — Disputes publiques.

L'établissement scientifique dont Sturm avait doté la ville de Strasbourg acquit bientôt une réputation extraordinaire. En 1578, il ne comptait pas moins de mille élèves, parmi lesquels près de deux cents appartenaient à la noblesse, vingt-quatre étaient des comtes ou barons et trois des fils de princes. L'Allemagne, la France, l'Angleterre, le Danemark, le Portugal et la Pologne envoyaient des élèves à Strasbourg. L'influence de Sturm sur l'organisation des études s'étendit dans une grande partie de l'Europe, par ses élèves d'abord, puis par son exemple et ses conseils. Dans cette époque de création et de renou-

vellement, un grand nombre de gymnases furent organisés en divers pays sur le modèle de celui de Strasbourg. Les jésuites, dont nous nous occuperons bientôt, furent entraînés par ce courant, au point qu'ils étaient frappés et peut-être un peu confus de la ressemblance de leurs colléges et de leurs méthodes d'enseignement avec le gymnase et les méthodes d'enseignement de Sturm.

Et cependant que d'imperfections dans ce système d'éducation; que de lacunes dans ce plan d'enseignement! Cette servile imitation des anciens, cette constante préoccupation des formes du langage, est-ce là ce qui doit caractériser l'éducation supérieure? Sturm, avec toute son époque, était tombé dans la *cicéromanie* si justement blâmée par Erasme; il avait abandonné la voie du développement libre, naturel et national. Allemands, Français, Anglais, tous devaient devenir des Romains et des Grecs. Pour atteindre ce but, on allait jusqu'à faire représenter par les élèves les pièces les plus licencieuses de Térence : on sacrifiait la pureté du cœur et des pensées à la forme, à l'élégance, à la pureté du langage. Et encore cette étude du latin était-elle incomplète : on n'étudiait que Cicéron et les auteurs qui se rapprochent le plus de sa manière d'écrire. Cornélius Népos, Tacite, Tite-Live, qui sont maintenant en honneur dans les études, étaient à peine connus.

Cette étude des anciens était incomplète sous un autre rapport encore. On étudiait la langue de Cicéron, et non Cicéron et son siècle. Sans doute qu'en étudiant la langue de Cicéron, on apprenait aussi à connaître Cicéron; mais cette connaissance était toujours l'accessoire et jamais le but de l'étude. On ne soumettait pas les anciens, comme aujourd'hui, à une étude approfondie, philosophique.

Et quelle étrange méprise que de vouloir enfermer la culture scientifique d'une nation dans les formes d'une langue étrangère! Pour réussir, il eût fallu vaincre tout d'abord l'antagonisme de la langue nationale, jeune, vigoureuse, populaire. Mais un tel résultat n'était ni

possible, ni désirable. L'avenir était à la langue maternelle; et la vraie culture moderne, la culture conforme aux besoins et au génie des peuples n'était pas dans les gymnases latins du seizième et du dix-septième siècle : elle était en germe dans le travail religieux de l'époque, c'est-à-dire dans la traduction de la Bible, dans les cantiques, les sermons et les catéchismes en langue vulgaire, et dans ces pauvres écoles populaires ou l'on parlait la langue maternelle. On s'étonne aujourd'hui que Sturm n'ait pas eu l'idée de faire de la langue allemande une branche d'enseignement, et que même il méprisât l'allemand et le français, quoiqu'il avoue quelque part que Luther et Philippe de Commines ont aussi bien écrit que les anciens les plus célèbres.

Je ne m'arrêterai pas ici sur les autres lacunes des gymnases du seizième siècle : sur l'absence totale du calcul [1], de la géographie, de l'histoire, de l'histoire naturelle, du dessin et des langues vivantes. Presque tout le temps était consacré au latin et au grec, sans qu'on parvînt cependant à des résultats supérieurs à ceux qu'on obtient aujourd'hui dans nos gymnases ou colléges littéraires, sauf pour la facilité de parler le latin.

Malgré toutes ces imperfections, le gymnase de Strasbourg était à la hauteur de l'époque, et sa réputation, comme nous l'avons vu, était immense. On ne peut en dire autant de son académie, édifice incomplet et inachevé. Le programme cité plus haut est d'une pauvreté excessive. C'était, avec les prétentions d'une université, une répétition ennuyeuse des classes supérieures du gymnase. Comme l'académie ne pouvait délivrer le diplôme de docteur, mais simplement celui de bachelier et de maître de philosophie, les étudiants étaient obligés d'aller terminer ailleurs leurs études. Cet état d'imperfection

1. Dans les dernières années, Sturm fit enseigner les premiers éléments du calcul dans les classes supérieures. — Les quatre premières règles s'apprenaient dans les universités.

dura jusqu'en 1621. A cette époque, l'académie de Strasbourg fut élevée au rang d'université par l'empereur Ferdinand II.

Les remarques qui précèdent, on l'a déjà compris, se rapportent à tous les établissements scientifiques du seizième et du dix-septième siècle. Je ne les répèterai pas à l'occasion des jésuites, dont nous allons nous occuper, et qui, eux aussi, ont suivi le courant du siècle et s'y sont maintenus sans modifications bien profondes, par la raison que le latin est la langue de l'Eglise catholique et que l'unité de langage est une garantie de l'uniformité dans les rites et de l'unité dans la doctrine.

---

b. COURANT CATHOLIQUE AU SEIZIÈME ET AU DIX-SEPTIÈME SIÈCLE (COMMENCEMENT DU DIX-HUITIÈME).

Nous commencerons par

§ 5. Les Jésuites.

On n'attend pas de moi, sans doute, que je m'étende ici sur tout ce qui concerne l'ordre des jésuites : j'écris une histoire de la pédagogie, et par conséquent, je ne dois m'arrêter que sur ce qui rentre plus ou moins directement dans mon sujet. Les jésuites ont joué et jouent encore un grand rôle dans l'enseignement, et c'est sous ce rapport que nous devons nous en occuper.

Ignace de Loyola (né en 1491, six ans après Luther), en fondant l'ordre des jésuites, s'était proposé deux choses : relever la puissance papale et convertir les hérétiques. L'instruction devait servir de moyen pour atteindre ce double but. D'après la bulle de Pie VII, qui rétablit la société de Jésus, que le pape Ganganelli avait supprimée, les jésuites auraient présentement la mission « de prêcher, de confesser, de se consacrer à l'éducation de la jeunesse catholique suivant les principes de la foi et les règles de

l'ordre, enfin de diriger les colléges et les séminaires. »
A côté de la Réformation, qui repousse l'autorité du pape, les jésuites, depuis la restauration de l'ordre, ont un second adversaire à combattre, savoir la *Révolution*, par quoi il faut entendre ce principe moderne qui, depuis Spinosa, se pose en antagonisme de la religion chrétienne et tend à opérer une transformation radicale dans les institutions religieuses et politiques.

Le système pédagogique des jésuites est renfermé dans un plan d'études intitulé : *Ratio et institutio studiorum societatis Jesu*. Ce plan, élaboré en 1588 par cinq pères, fut d'abord mis à l'essai, puis, après expérience faite, publié en 1599 par le général de l'ordre, Claude d'Aquaviva. Il a été depuis modifié deux fois : dans la première moitié du siècle passé, et en 1832. Le général Roothann, à l'occasion du dernier remaniement, dit qu'il n'est pas question d'un nouveau plan, mais qu'il s'est agi simplement d'approprier le plan ancien aux besoins de notre époque. « Rien d'essentiel, ajoute-t-il, ne pouvait être changé dans un plan dont l'excellence a été démontrée par deux siècles d'expérience. »

D'après ce plan, les études, chez les jésuites, comprennent deux degrés principaux, l'un inférieur — *studia inferiora*, — et l'autre supérieur, *studia superiora*. — Voici un rapide aperçu de ces études :

Studia inferiora.

Les études inférieures se subdivisent en cinq degrés ou classes.

1. Première classe de grammaire ou classe élémentaire (*infima classis grammaticæ*).
2. Deuxième classe de grammaire, ou simplement classe de grammaire (*media classis grammaticæ*).
3. Troisième classe de grammaire, ou classe de syntaxe (*suprema classis grammaticæ*).
4. Classe d'humanités.
5. Classe de rhétorique (de deux années).

Cette simple nomenclature des classes suffit déjà pour nous montrer l'accord qui, en matière d'instruction, règne entre les jésuites et les pédagogues protestants du seizième siècle ; de part et d'autre, on commence par la grammaire et l'on termine par la rhétorique. Apprendre à bien parler, en latin d'abord, puis en grec, tel est le but de l'enseignement. « La connaissance de la syntaxe, dit le plan d'études, n'est pas le but de la grammaire ; les écoliers doivent apprendre le latin comme une langue vivante ; ils doivent pouvoir le lire, le parler et l'écrire. »

Pour favoriser le latin, les jésuites, à l'exemple de Trotzendorf et de Sturm, comprimaient le développement de la langue maternelle. « On doit, dit le plan d'études, défendre l'usage de la langue maternelle. Ceux qui en feront usage doivent porter une marque d'humiliation à laquelle on ajoutera une légère punition, à moins qu'il ne rejettent le jour même ce double fardeau sur un condisciple qu'ils auront surpris à l'école ou dans la rue commettant la même faute. Cette belle émulation doit être éveillée, non-seulement entre les condisciples, mais encore entre les diverses écoles ! »

« L'étude des auteurs classiques, continue le plan d'études, ne peut avoir pour nous qu'un but secondaire, savoir, de former le style ; nous ne voulons rien de plus. Le style sera essentiellement formé d'après Cicéron. Les élèves, en parlant et en écrivant, se serviront de phrases classiques. »

Les jésuites font représenter des drames latins ; mais ces drames, ils les composent eux-mêmes. Ils rejettent Plaute et Térence comme trop licencieux. Leur morale, sous ce rapport, est plus pure et plus sévère que celle de Sturm.

Le grec est aussi enseigné chez les jésuites. Plusieurs l'ont parlé et écrit avec une grande facilité. En général, les jésuites ont poussé très-loin l'étude du latin et du grec, et ils ont créé toute une littérature nouvelle dans ces deux langues.

Outre le latin et le grec, les jésuites enseignent, sous le nom d'*érudition*, différentes matières tirées des diverses branches des connaissances humaines. Sous ce titre d'érudition, le plan d'études énumère, entre autres, l'arithmétique, l'histoire, les mœurs des peuples, les oracles, les sentences des sages, les ruses de guerre, les faits glorieux, les inventions, les exemples de vertu, les hiéroglyphes, les emblèmes, l'art poétique, la tactique, l'horticulture, les vêtements, la nourriture, les sibylles, etc., etc. Dans le plan de 1832, il est dit que pour répondre aux besoins du temps, il fallait ajouter quelques nouveaux objets d'enseignement aux études principales, savoir : les mathématiques, la physique et la langue maternelle.

Studia superiora.

Les études supérieures comprennent un cours de philosophie de deux à trois ans, et un cours de théologie de quatre ans.

Cours de philosophie. Le *professeur de philosophie* doit essentiellement suivre Aristote, en tant du moins qu'il n'enseigne rien de contraire à la religion. Il ne doit pas le louer pour ce qu'il a dit de bon, et il cherchera à montrer que ce qu'il y a de bon dans ses ouvrages, il l'a emprunté ailleurs. Il aura, par contre, un grand respect pour saint Thomas; il l'approuvera volontiers, et il ne s'en écartera qu'à regret.

La première année, il enseignera la logique d'Aristote;

La deuxième, il expliquera les livres *de Cœlo*, le premier livre *de Generatione* et la *Meteorologica*.

La troisième année, il expliquera le second livre *de Generatione*, les livres *de Anima*, et la métaphysique.

Deux autres professeurs sont adjoints au profeseur de philosophie :

Un *professeur de morale*, chargé d'expliquer l'Ethique d'Aristote;

Un *professeur de mathématiques*, chargé d'enseigner la

physique, les éléments d'Euclyde, un peu de géographie et de sphère.

COURS DE THÉOLOGIE. Ce cours se divise en quatre parties confiées à quatre professeurs :

Le *professeur de la sainte Ecriture* est chargé de faire connaître la Bible ; il doit s'en tenir essentiellement à la Vulgate, ne recourir à l'original hébreu ou grec que quand cela est absolument nécessaire et sans s'y arrêter. Il ne doit mentionner les autres versions que dans ce qu'elles ont de favorable à la Vulgate ; il doit faire cas des *Septante*, et ne pas s'arrêter aux interprétations des rabbins, à la chronologie et à la géographie sacrées ;

Le *professeur d'hébreu* doit enseigner les éléments de la langue hébraïque, puis lire les livres faciles de l'Ancien Testament, et s'en tenir à la Vulgate pour le sens du texte sacré.

Le *professeur de théologie scolastique* suivra saint Thomas, le docteur de l'ordre. Il doit non-seulement exposer ses opinions, mais encore les défendre ;

Le *professeur de casuistique* doit faire peu de théologie, expliquer les sacrements et les devoirs des hommes. Sa tâche est de former de bons et habiles pasteurs.

D'après une autorisation spéciale du pape Jules III, les jésuites ont le droit de conférer le grade de licencié et celui de docteur.

Passons maintenant au caractère religieux et éducatif des établissements des jésuites et aux principales règles de discipline qui y sont suivies.

La religion, dit le plan d'études, doit être la base et le sommet, le centre et l'âme de toute étude, de toute éducation. Il faut que le jeune homme fasse avant tout des progrès dans la connaissance de son Créateur et de son Sauveur, et grandisse en moralité, à mesure que son intelligence se développe. Le maître doit servir d'exemple aux élèves ; il craindra de leur donner du scandale et priera pour eux. Il les recommandera avec une grande confiance à la sainte Vierge et aux saints patrons de la jeunesse, à

saint Joseph, à sainte Catherine, à saint Cassian, à saint Nicolas, à saint Ignace, à saint Stanislas, etc. On cultivera l'humilité qui cherche, non la gloire du monde, mais la gloire de Dieu. On tiendra pour vil et mauvais ce qui touche au vice. Toute volonté s'identifiera avec la volonté du *supérieur*[1], laquelle doit être respectée et suivie comme la volonté de Jésus-Christ! Le maître veillera à ce que les élèves lisent, récitent et fassent mentalement certaines prières, telles que l'Office, les Litanies de la sainte Vierge, etc. L'élève qui manque à ses devoirs religieux sera puni; on l'obligera à passer quelque temps en prières ou à assister, les jours de fête, à une seconde messe. Les élèves qui se distinguent par leur recueillement doivent être loués publiquement.

Au nombre des moyens propres à maintenir leurs élèves dans la ligne du devoir, les jésuites font surtout usage de *l'émulation*, de la *dénonciation* et des *punitions*.

Celui qui sait exciter l'émulation, dit le plan d'études, a trouvé l'auxiliaire le plus puissant pour son enseignement. Que le maître apprécie donc hautement ce précieux auxiliaire, et qu'il s'applique à en faire l'usage le plus convenable. L'émulation éveille et développe toutes les forces de l'homme. Pour entretenir l'émulation, il faudra que chaque élève ait un rival pour contrôler sa conduite et pour le dénoncer; on nommera aussi parmi les élèves des magistrats, des questeurs, des censeurs, des décurions. Rien ne sera tenu pour plus honorable que de devancer un condisciple et pour plus méprisable que de se laisser devancer. Des prix seront distribués aux meilleurs élèves avec la plus grande solennité possible. En dehors de l'école, on donnera partout aux élèves distingués la place d'honneur.

On vient de voir plus haut (*studiosa inferiora*) qu'un élève pouvait rejeter certaines punitions sur un autre en le dénonçant, et que chaque élève doit avoir un rival pour

1. Page 148 du plan d'études. Ce supérieur est le général de l'ordre.

le surveiller et le dénoncer. Ajoutons à cela que le plan d'études fait de la dénonciation un devoir et que chaque élève est constitué, par ce devoir, surveillant de ses condisciples.

Les punitions corporelles sont réservées aux cas les plus graves, et il est défendu aux professeurs jésuites de frapper un élève de la main. Quand un élève a mérité la verge, il doit être livré au correcteur, qui n'est pas de la société.

Une autre punition en usage chez les jésuites consiste à envoyer l'élève en faute sur un banc réservé aux coupables. Dans un coin de la classe, dit le plan d'études, il y aura un banc particulier sur lequel on enverra les élèves qui n'auront pas rempli leurs devoirs. Ce banc doit porter un nom flétrissant, par exemple, *échelle d'enfer*, etc. Le plan d'études (page 301) donne aux professeurs l'avertissement suivant : « Les élèves qui paraissent, vu leur âge et leur extérieur, faibles, insignifiants, peut-être même méprisables, seront dans peu des jeunes gens et des hommes qui pourront parvenir aux dignités, à la fortune ou à la puissance, en sorte qu'il se peut qu'on soit obligé de rechercher leur faveur ou qu'on dépende de leur volonté; c'est pourquoi il importe de bien peser la manière de les traiter et de les punir. »

Pour bien connaître les élèves, il faut se servir de la confession. Les lettres qu'ils écrivent et celles qu'ils reçoivent doivent être ouvertes par le directeur.

Après cette rapide exposition du plan d'études et des principes d'éducation des jésuites, nous devons nous arrêter un instant pour présenter quelques réflexions sur les points les plus essentiels.

J'ai déjà fait ressortir la ressemblance qu'ont les études chez les jésuites avec le mouvement pédagogique du seizième siècle. Je ne reviendrai donc pas sur ce que j'ai dit à cette occasion : c'est le même engoûment pour les études classiques, et en particulier pour Cicéron, la même pauvreté d'études mathématiques, la même aversion pour la langue maternelle, etc. La critique que j'ai faite de ces

études atteint cependant moins les jésuites que les pédagogues protestants, attendu que le latin est la langue officielle du clergé romain, et qu'il sert de lien entre les ecclésiastiques catholiques du monde entier. Le *Breviarium romanum* se lit en tout pays dans les mêmes termes. Le latin est ainsi pour les jésuites un puissant moyen de conserver dans l'Eglise catholique l'unité de rite et de doctrine, ce qui compense largement à leurs yeux le défaut qu'il a de n'être pas populaire, et d'empêcher le peuple de prendre une part intelligente à tous les actes du culte public.

Les études supérieures sont, chez les jésuites, ce qu'elles peuvent et doivent être en vue du but religieux qu'ils se proposent. Comparées à d'autres, on est frappé de la discipline sévère à laquelle les intelligences sont soumises. La liberté de pensée, qui tient aujourd'hui une si large place dans les études supérieures, — et dont on abuse tant, — n'existe pour ainsi dire pas chez les jésuites. Il y a loin du jésuite qui n'ose penser et agir en dehors de ce qu'on lui enseigne, et qui doit être un instrument souple et docile entre les mains de ses supérieurs, au protestant qui ose tout examiner et tout sonder, au risque de se perdre dans les abîmes de l'erreur et du doute. Le jésuite et le protestant suivent des routes bien différentes pour arriver à la vérité ! Mais remarquons que cette discipline sévère à laquelle sont soumis les élèves des jésuites est une conséquence toute naturelle de ce principe qui domine l'ordre tout entier : « Toute volonté doit s'identifier avec la volonté du supérieur, laquelle doit être respectée et exécutée, obéie comme la volonté de Jésus-Christ. » Le système des jésuites, on le comprendra sans autre raisonnement, doit nécessairement condamner toute indépendance et toute liberté, non-seulement en dehors du catholicisme, mais aussi dans l'intérieur même de la religion catholique. Quelqu'un demandera-t-il pourquoi les jésuites veulent soumettre les esprits à leur général et non au pape? C'est sans doute qu'ils se considèrent comme les plus in-

faillibles représentants du catholicisme, et qu'ils veulent que le pape, qui nomme le général, s'identifie avec l'ordre. Il est évident, en effet, qu'à part Clément XIV, qui supprima l'ordre parce qu'il trouvait que deux « planètes ne peuvent pas tourner dans la même orbite, » les jésuites ont su toujours se concilier la faveur des papes.

Passons à d'autres chefs de discipline employés par les jésuites comme moyen d'éducation.

Nous avons vu que les jésuites punissent l'élève qui manque de recueillement dans les exercices de piété, en lui faisant réciter des prières ou recommencer un service religieux. N'est-il pas à craindre que ce moyen n'augmente chez l'élève coupable l'indifférence à l'égard des choses saintes, ou tout au moins qu'il ne l'habitue à se contenter d'un culte tout extérieur?

Mais s'il est dangereux de punir un élève en lui donnant des devoirs religieux à remplir, il est plus dangereux encore de le louer pour sa piété. Sous ce rapport, on ne peut trop s'en tenir à la règle de celui qui a dit : « Quand tu prieras, ne fais pas comme les hypocrites, car ils aiment à prier en se tenant debout dans les synagogues et au coin des rues, afin d'être vus des hommes. Je vous dis, en vérité, qu'ils reçoivent leur récompense (la louange); mais toi, quand tu pries, entre dans ton cabinet, et ayant fermé la porte, prie ton Père qui est dans ce lieu secret, et ton Père qui te voit dans le secret, te le rendra publiquement. » Louer quelqu'un pour sa piété, c'est exciter l'orgueil spirituel et provoquer l'hypocrisie. Prenons garde de flétrir par d'imprudentes louanges les sublimes sentiments qui constituent la piété. On lit quelquefois que tel élève a reçu un prix de religion! Allons donc! Un jour, les disciples du Sauveur disputaient entre eux pour savoir lequel serait le *premier* dans le royaume des cieux. Que fit le Sauveur? Dit-il à Pierre : Toi, tu seras le premier; à Jean, toi, le second, et à Thomas, toi, tu seras le dernier, à cause de ton incrédulité? Non, mais il les tança et leur dit : « Si quelqu'un veut être le premier, il sera le dernier

de tous. » Au reste rien n'est plus difficile à mesurer que la piété : le malfaiteur qui se repent est plus grand devant Dieu que l'honnête mondain qui se contente d'offrir à Dieu un culte extérieur. J'ai connu dans une classe un élève qu'on était sur le point de renvoyer à cause des défauts de son caractère; et j'avais néanmoins la conviction qu'aucun ne travaillait plus sérieusement à vaincre les mauvais penchants de sa nature, qu'il tenait d'un père entêté et susceptible. Nous pouvons apprécier les connaissances religieuses et la conduite extérieure, mais Dieu seul peut juger équitablement de la piété d'une âme.

Je serai plus indulgent en faveur des moyens d'émulation employés par les jésuites pour stimuler le zèle des élèves dans l'étude des diverses branches d'enseignement. L'émulation cependant n'est pas sans danger, et ne doit être en tout cas que le tuteur qui soutient le jeune arbre, en attendant que le tronc ait acquis assez de vigueur pour résister à toutes les causes extérieures qui pourraient le renverser. Car ce qui doit engager l'homme à remplir ses devoirs, ce n'est pas l'appât des récompenses et de la gloire, mais l'amour pour son travail, le sentiment du devoir et la crainte de Dieu. Le martyr qui sacrifie honneurs, fortune, patrie, famille, et même sa propre vie pour demeurer fidèle à sa conviction, nous montre l'homme agissant sous l'empire de la plus haute de toutes les vertus : l'obéissance à Dieu, à sa conscience, à ses devoirs. Or, en éducation, il faut travailler à développer cette vertu dans l'enfant, afin qu'elle le soutienne plus tard dans la vie, où il n'y aura plus guère de moyens d'émulation pour l'encourager, mais, en revanche, une foule d'obstacles, de contrariétés et de mécomptes qu'il ne pourra vaincre ou supporter s'il n'est soutenu par les sentiments dont je viens de parler. Mais cette haute vertu, à laquelle nous devons aspirer, n'est pas naturelle au cœur de l'enfant, et, en attendant qu'elle s'y déploie sous l'influence d'une sage éducation, il faut avoir recours à la discipline qui oblige, et à l'émulation qui excite et encourage. Les

moyens de contrainte ne me paraissent pas excessifs chez les jésuites, mais ils font un abus des moyens d'émulation. Si l'on veut bien suivre et considérer les raisonnements que je vieus de présenter, on se convaincra avec moi que la règle la plus sage, sous ce rapport, doit se formuler à peu près de la manière suivante : *Employer le moins possible les moyens d'émulation et les supprimer à mesure que le goût de l'étude se développe dans l'enfant, et qu'il entrevoit plus distinctement le but de la vie et la nécessité d'y tendre de tout son pouvoir.* Des témoignages, d'abord hebdomadaires, puis mensuels, puis trimestriels, et, jusqu'à un certain âge, le rang, sont des moyens d'émulation que l'expérience a démontrés suffisants. Il faut supprimer l'éloge de la piété, de peur de faire naître l'hypocrisie. L'éloge des talents et des progrès doit se faire avec la plus grande modération, et jamais en public, dans la crainte d'exciter l'orgueil. Enfin je voudrais recommander la suppression des prix et des mentions honorables, afin de prévenir les jalousies et le découragement des faibles. Je pourrais nommer des classes dans lesquelles il n'y a aucune espèce d'émulation, si ce n'est celle qui naît du plaisir de l'étude et de la conviction qu'on doit bien utiliser son temps pour remplir ses devoirs envers Dieu et réussir dans la vie; et je puis affirmer que le zèle pour l'étude n'y laisse rien à désirer, et que les punitions y sont presque inconnues. Là, personne ne sait qui est le premier ou qui se conduit le mieux. Une douce amitié y unit tous les cœurs, et cette intimité n'y est troublée ni par la rivalité, ni par la jalousie, ni par l'orgueil.

Nous avons vu plus haut que la dénonciation entrait comme moyen de discipline dans le système éducatif des jésuites. On a souvent blâmé avec une excessive sévérité ce moyen d'éducation. Ne nous hâtons pourtant pas de le condamner d'une manière trop absolue. Si l'on examine avec soin l'ensemble des règles qui régissent l'ordre des jésuites, on se convainc bientôt que toutes partent d'un principe vrai, et que ce qui nous heurte chez eux, c'est

l'application trop rigoureuse de ce principe. La vérité, par exemple, est une, immuable, partout la même; mais si nous voulons, comme les jésuites, déterminer rigoureusement cette vérité, et y soumettre tout homme, nous devenons exclusifs, intolérants, nous nions la liberté morale que Dieu a laissée à chacun. Certainement le christianisme renferme des principes, des vérités absolues, il trace à la foi des limites qu'elle ne doit pas dépasser; mais dans ces limites il laisse place aux nuances, aux variétés, aux opinions, et donne à l'homme l'occasion et la permission d'examiner, de peser, de comparer, afin qu'il parvienne à une conviction individuelle, librement acceptée. Dieu ne veut point des machines pour le servir, il veut un « peuple de franche volonté. » Ce que nous venons de dire de la discipline qui veut réunir tous les hommes sous la même vérité absolue, peut s'appliquer à plusieurs autres points, que des jésuites, tels qu'Escobar, Molina, Sanchez, ont pressés avec une logique trop rigoureuse. Ces deux principes, par exemple, qu'on trouve dans ces auteurs : *La fin sanctifie les moyens; l'intention donne à l'acte sa valeur morale;* ces principes, dis-je, sont vrais dans de certaines limites : la fin sanctifie le moyen, mais pas tout moyen; l'intention aussi donne à l'acte sa valeur morale, mais pas à toute action. Saint François de Sales passant sa main dans la manche de son habit, et disant à des hommes qui en poursuivaient un autre : « *Il n'a pas passé par ici!* » et cela, afin de les arrêter dans leur poursuite, et de sauver celui qu'il venait de voir passer (par le chemin et non par la manche de son habit), avait certes une bonne intention, mais son intention justifie-t-elle ses paroles[1]? Je dirai donc aussi, à propos de la dénonciation, qu'elle se justifie dans de certaines limites. L'élève surveillant ne doit-il pas rapporter les infractions faites au

1. Je tiens ce fait de la bouche d'un respectable abbé, qui me l'a [illegible] comme une preuve de la grande sagesse du célèbre évêque de [illegible]ève.

règlement? Et si tous les élèves sont surveillants?.. J'ai vu des classes où la dénonciation était considérée comme méprisable, se lever tout entières pour accuser ou dénoncer un condisciple qui avait commis un acte dont la honte pouvait rejaillir sur toute la classe. Qui condamnera une telle accusation? Et quel est le maître qui n'ait pas invité une classe entière à lui faire connaître un coupable qu'il ne pouvait découvrir? Mais si nous organisons la dénonciation et si nous l'étendons aux diverses espiégleries des élèves d'une classe, n'est-il pas à craindre qu'elle ne sème la défiance entre les enfants, qu'elle ne détruise leur naïveté, leur franchise, leur confiance réciproque; qu'elle ne brise les doux liens de l'amitié et de la fraternité; qu'elle n'anéantisse cette charité avec laquelle nous devons couvrir et excuser les défauts et les fautes de notre prochain? Oui, tout cela est à craindre. Je ne veux cependant pas me prononcer d'une manière absolue contre la dénonciation dans les établissements des jésuites, attendu que je ne sais pas si elle embrasse tous les actes de la vie, ou si elle est restreinte à certaines transgressions. L'ordre d'ouvrir les lettres que les élèves écrivent et reçoivent rentre sous la même discipline. On doit anéantir toute vie en dehors de celle que l'ordre veut développer. Je suis bien persuadé que tout est bien calculé et bien lié dans le système d'éducation des jésuites; mais l'inflexibilité du principe qui le domine les porte à des applications rigoureuses que repoussent ceux qui ne sont pas placés à leur point de vue.

Je terminerai ce chapitre sur les jésuites par une réflexion que m'a suggérée le conseil donné aux professeurs de considérer, en punissant, ce que les élèves pourront devenir un jour. Il y aurait dans ce conseil une grande sagesse s'il ne renfermait pas un calcul intéressé. Mais tenons-nous-en à ce qu'il renferme de sage et nous aurons une des plus excellentes règles de discipline. On oublie, en effet, trop souvent, quand on punit un enfant, qu'on a devant soi un homme qui mérite tous nos soins, toute

notre sollicitude. Que de maîtres seraient honteux et confus si l'enfant qu'ils méprisent aujourd'hui leur apparaissait tout à coup tel qu'il sera un jour; ou, mieux encore, si la sublime figure du Sauveur se présentait subitement à eux et leur faisait sentir tout l'amour qu'il a, lui, pour la plus chétive de ses créatures! Rien n'est plus moralement triste dans une école que le peu de cas que tel maître fait de tel élève, non parce que ce dernier pourra devenir riche ou puissant, mais parce qu'il est un être raisonnable créé à l'image de Dieu, et appelé à des destinées bien plus hautes que tout ce que peuvent offrir les grandeurs de ce monde.

§ 6. Charles Borromée[1].

Le cardinal et archevêque de Milan, Charles Borromée, né à Arona, sur le lac *Majeur* (Piémont), le 2 octobre 1538, mort dans la même ville, le 3 novembre 1584, à l'âge de quarante-sept ans, et canonisé en 1610 par Paul V, est un des prélats catholiques qui ont le mieux mérité de l'instruction.

Elevé en 1560 (ou 61, il avait vingt-deux à vingt-trois ans) à la dignité de cardinal, il fonda à Rome une société d'hommes lettrés, ecclésiastiques et laïques, qu'il réunissait chez lui et dans laquelle on traitait différents sujets scientifiques. Depuis l'an 1562, cette espèce d'académie ne s'occupa plus guère que de questions théologiques.

Nommé bientôt après archevêque de Milan, Charles Borromée tourna aussitôt son activité du côté de l'instruction. A la suite de son premier concile provincial, il ordonna que tout curé, sans exception, eût à réunir les enfants, le dimanche, pour une instruction religieuse, représentant que c'était là un des devoirs les plus sacrés du pasteur, et recommandant d'exhorter de temps en

1. Cette notice et les deux suivantes sont extraites des « *Skizzen und Bilder* » de Kellner. Essen, 1822.

temps les parents à envoyer leurs enfants au catéchisme. Et pour donner à cette œuvre de la régalurité et de la consistance, il établit des missionnaires catéchistes et fit lui même dans ce but plusieurs tournées pastorales.

Mais notre zélé archevêque ne s'en tint pas à ces catéchismes ou écoles du dimanche, comme on les appelle aussi aujourd'hui; il fonda des écoles pour toutes les classes de la société et pour tous les besoins de son diocèse : écoles populaires (primaires), écoles bourgeoises, école pour la noblesse (à Milan), écoles moyennes, séminaires, maisons d'orphelins, enseignement supérieur, rien ne fut oublié. Le cardinal donnait un soin particulier aux établissements destinés à former les ecclésiastiques. Mais le plus célèbre de ces établissements fut le *Collège Borromée* qu'il avait fondé à Pavie, particulièrement pour les étudiants pauvres. Ils y trouvaient une pension gratuite et une surveillance paternelle, ayant pour but de les préserver de la corruption qui régnait alors parmi les étudiants. Trois séminaires servaient d'écoles préparatoires à ce collége.

A la suite des synodes provinciaux qu'il tint à Milan en 1565, 1573, 1576, 1579 et 1582, Charles Borromée donna une quantité d'ordonnances et de règlements relatifs à l'organisation et à la direction des diverses écoles de son diocèse, à l'instruction religieuse, à la propagation de bons livres pour le peuple et pour le clergé, à la fondation de bibliothèques pour les établissements scientifiques.

L'archevêque de Milan donna naturellement aux écoles de son diocèse une base strictement ecclésiastique; cependant le corps enseignant devait être choisi parmi toutes les personnes capables, ecclésiastiques et laïques, mariées, ou non mariées, hommes ou femmes. Le cardinal avait d'abord confié la direction de ses établissements aux jésuites; mais plus tard il la remit, sur les conseils de l'ordre, à la *Congrégation de l'Hostie de saint Ambroise*, formée d'ecclésiastiques de son diocèse.

Les passages suivants des statuts scolaires du diocèse de

Milan peuvent nous donner une idée de l'esprit que le cardinal travaillait à répandre dans les écoles.

1. La première chose qu'on doit exiger d'un instituteur, c'est qu'il soit, par sa foi et sa conduite, une *lumière du monde*.

2. La seconde chose qu'on demandera de lui, c'est qu'il soit rempli d'amour pour Dieu et pour sa vocation ; car ce qui se fait sans amour ne peut être agréable à Dieu.

3. Racheté au prix du sang de Jésus-Christ, il doit, en troisième lieu, être rempli de zèle pour le salut des âmes qui lui sont confiées. Il se mettra en garde contre la tiédeur et l'indifférence.

4. L'instituteur doit être plein de charité : il se réjouira du bien qui arrive à son prochain, il prendra part à ses épreuves et à ses souffrances. Il recevra avec amour les enfants ou les jeunes gens qui viendront à l'école volontairement, et il s'efforcera d'y attirer les autres par la douceur.

5. Suivant la parole de saint Paul, qui veut que ceux qui enseignent soient revêtus des dons nécessaires, il faut que ceux qui se consacrent à l'enseignement sachent bien les choses qu'ils doivent enseigner.

6. L'instituteur doit être armé de patience pour supporter avec douceur les peines et les fatigues de l'école, les défauts des petits, les méchancetés et l'arrogance des grands. Il doit apprendre à supporter les moqueries, à ne pas y faire attention, à se réjouir, à l'exemple des apôtres, d'être trouvé digne de supporter des injures pour l'amour du Christ.

7. L'instituteur doit s'accommoder aux idées et aux caractères de ses élèves. Il doit, suivant la parole de l'apôtre, se faire *tout à tous*, petit avec les petits, faible avec les faibles, afin de gagner tout le monde à Jésus-Christ.

8. Il s'appliquera enfin à faire des progrès dans l'exercice de sa charge, et à croître dans l'amour de Dieu et le zèle pour sa gloire. *Et*, dit saint Jacques, *si quelqu'un manque de sagesse, qu'il la demande à Dieu, qui la donne*

à tous libéralement sans la reprocher, et elle lui sera donnée.

Mais notre pieux archevêque faisait mieux encore que de donner de saintes règles de conduite, il s'exerçait lui-même à les mettre en pratique. Un jour qu'une personne de distinction lui exprima son étonnement de le voir soigner nuit et jour un pauvre prêtre malade qui s'était distingué dans l'enseignement, il lui répondit : « Vous ne savez pas ce que vaut la vie d'un bon pasteur! »

Disons, en terminant, que le cardinal Borromée est l'auteur du célèbre *Catéchisme du concile de Trente* (Catechismus Tridentinus).

Telle a été, dans le champ de l'éducation, l'activité du cardinal Borromée. Malheureusement son œuvre n'a pas été de longue durée. Après sa mort, ses écoles ne tardèrent pas à perdre l'éclat qu'il avait su leur donner.

§ 7. Joseph de Calasenz (Calesenz).

Joseph de Calasenz naquit le 11 septembre 1556 à Peralta (Aragon), d'une famille noble. Son père, don Pedro, était gouverneur de la province. Comme il possédait de grands biens, et que Joseph était un enfant bien doué, il ne négligea rien de ce qui pouvait lui rendre la vie agréable. Son désir était d'en faire un militaire; mais le fils n'avait aucun goût pour cette vocation. Sur ses instances, on l'envoya étudier à l'université de Lérida, où il ne tarda pas à se distinguer, non-seulement par ses progrès dans les sciences, mais encore par la pureté de sa conduite et la bonne influence qu'il exerçait sur ses condisciples. A dix-neuf ans, il reçut le grade de docteur en droit; mais ce n'était pas là sa vocation : contrairement aux vœux de son père, il n'avait goût que pour la carrière ecclésiastique. Ce dernier se laissa vaincre par les prières de sa femme, dona Maria, et Joseph fut envoyé à Valence pour y étudier la théologie.

Une grande tentation l'attendait dans cette ville. Une jeune veuve noble, sa parente, ayant jeté les yeux sur lui,

chercha à le détourner de ses études, et lui offrit sa main et son cœur. Mais, nouveau Joseph, il prit le seul parti qui puisse sauver en pareille circonstance, il s'enfuit, et s'en alla continuer ses études à Alkala. Bientôt après, son frère fut tué dans un combat contre les Portugais, et il dut retourner à la maison. Ce ne fut qu'avec beaucoup de peine qu'il obtint de son père la permission d'achever ses études. Celles-ci terminées avec le grade de docteur en théologie, son père voulut de nouveau le faire rentrer sous le toit paternel. Enfin, après bien des difficultés, il put recevoir les ordres.

La véritable vocation vient du ciel; mais, quand on l'a reconnue, il faut s'y abandonner et la suivre sans consulter sa propre volonté. Calasenz aurait aimé se livrer dans la retraite à une vie contemplative; mais son évêque, qui avait reconnu ses dons, lui dit qu'il était appelé à une vie active, et il lui fit desservir diverses paroisses et le chargea de mainte tournée dans les hautes vallées des Pyrénées, où le *sel de la terre* avait perdu sa saveur, où les troupeaux étaient punis pour les péchés de leurs bergers, et où la démoralisation, l'oubli de Dieu, étaient devenus l'état habituel du peuple. Calasenz trouva partout un rude travail et eut de grandes difficultés à vaincre; mais, à force de zèle et d'amour, il parvint à cicatriser bien des plaies, à relever bien des ruines. Pour le récompenser de ses peines, son évêque, à la joie du diocèse, le nomma vicaire général.

Mais Calasenz n'était pas né pour les dignités ; ce ne fut qu'avec la plus grande répugnance qu'il se chargea des hautes fonctions que son évêque avait voulu lui confier. Tout son désir était d'aller prier à Rome auprès des tombeaux des apôtres et rallumer sa ferveur aux pieds du souverain pontife. Il découvrit enfin son dessein à son évêque, et partit pour Rome en 1592. Au commencement, il y mena une vie de recueillement et de dévotions; mais peu à peu il se fit remarquer, et on l'employa à diverses œuvres de charité. Cette nouvelle activité dans les familles,

dans les couvents, dans les hôpitaux et les prisons, auprès des pauvres et des pèlerins, le mit en contact avec la grande démoralisation de la ville éternelle. Hélas ! il ne s'était guère figuré, en quittant l'Espagne, que Rome renfermât des abîmes de corruption ! Mais Calasenz ne raisonna pas en cette circonstance comme le moine de Wittenberg. Ayant remarqué que la corruption qui régnait dans Rome provenait en grande partie de ce qu'on y laissait croupir les enfants dans l'oisiveté et le vagabondage, il éprouva le besoin de s'occuper de la jeunesse abandonnée. A cet effet, il s'adressa à diverses personnes, mais on n'écouta pas ses représentations. Enfin, après avoir beaucoup prié pour cette œuvre, il acquit la conviction qu'il devait l'entreprendre lui-même, et c'est aussi ce qu'il fit sans hésiter. L'automne de l'an 1597, il ouvrit une école dans un pauvre quartier au delà du Tibre, assisté du curé et de deux autres ecclésiastiques. Dès la première semaine, il réunit cent enfants, qui reçurent, outre l'instruction, des livres, des vêtements et, au besoin, même la nourriture. Malgré les oppositions et les moqueries, les *écoles pieuses*, comme on les appela, prirent une telle extension qu'il fallut songer, au bout de deux ans, à leur trouver de plus grands locaux. Calasenz et ses aides déployaient un si grand zèle, que, les heures d'étude terminées, ils accompagnaient leurs élèves chez leurs parents pour les empêcher de commettre des espiègleries en chemin.

La renommée des écoles pieuses se répandit dans toute l'Italie et même au delà. Philippe III, roi d'Espagne, offrit à Calasenz un évêché dans son royaume, mais il le refusa. Cependant, il n'était rien moins que considéré à Rome. Deux fois ses écoles furent soumises à l'enquête la plus sévère. Cela arriva sous Clément VIII et sous Paul V, à la suite de plaintes calomnieuses. Mais ces enquêtes tournèrent à l'avantage de Calasenz, à qui Paul V offrit même le chapeau de cardinal, qu'il refusa. En 1614, Calasenz acheta un palais, où il réunit douze cents écoliers. En 1622, Georges XV éleva au rang d'ordre religieux les ins-

tituteurs des écoles pieuses, déjà réunis en congrégation depuis 1614 par Paul V. L'ordre s'accrut rapidement, et des écoles pieuses, dirigées par ses membres, furent fondées dans diverses villes d'Italie et jusqu'en Bohême et en Pologne.

Voici quelques règles que Calasenz, nommé général de l'ordre, avait formulées pour les instituteurs des écoles pieuses; elles révèlent l'esprit qui animait cet homme de bien :

1. Soyez des pères au milieu de vos élèves; ne travaillez pas pour un salaire, mais pour le Seigneur, que vous avez choisi pour votre part. La conscience d'avoir fait du bien vaut mieux que tous les trésors du monde.

2. Vous n'êtes pas seulement responsables pour vous seuls, mais encore pour la jeunesse qui vous est confiée. Préparez-vous donc pour le grand jour où vous devrez rendre compte de vos actions.

3. Tel maître, tels écoliers! Sachez apprécier votre vocation; le bien temporel et éternel de la jeunesse confiée à vos soins est entre vos mains. Elle vous bénira ou vous maudira en deçà et au delà de la tombe. Malheur à celui qui donne du scandale! Maudit le séducteur qui abuse de la confiance de la jeunesse, qui empoisonne son âme et en fait un instrument de péché, à sa propre perdition et pour celle des autres!

4. Frères, ne soyez pas sans prudence, rachetez le temps, car les jours sont mauvais. Comprenez bien quelle est la volonté du Seigneur. Soyez remplis de l'Esprit.

5. Travaillez non-seulement à cultiver votre intelligence, mais encore à faire des progrès dans la vie spirituelle. Sans la mortification du corps, il n'est point de vie de l'esprit; sans la mort du vieil homme, et sans la naissance du nouvel homme, il n'existe point de véritable vertu. Celui qui veut servir le Seigneur doit être maître ' ses passions.

6. Il est indigne d'un ecclésiastique de vivre dans la ollesse. Celui qui recherche une bonne table et une cou-

che moelleuse néglige sa véritable vocation; il devient charnel quand il devrait être spirituel.

7. Un ecclésiastique qui n'a rien fait pour le Seigneur ne saurait mourir en paix.

Les écoles pieuses prospérèrent aussi longtemps que l'esprit du fondateur les anima; mais, dès qu'il s'en retira, elles ne ressemblèrent plus qu'à un corps sans âme. C'est ce qui arriva même du vivant de Calasenz : la division se mit dans l'ordre, au point que deux de ses membres accusèrent leur général, vieillard de quatre-vingt-six ans, d'affaiblissement mental et d'incapacité, et ils poussèrent la méchanceté jusqu'à le faire comparaître devant le tribunal de l'inquisition. Calasenz réussit à se justifier; néanmoins il fut suspendu, puis destitué de ses fonctions, qui passèrent à l'un de ses adversaires. Dès ce moment, la décadence des écoles pieuses fit de rapides progrès, et l'ordre fut aboli par Innocent X, en 1646.

Calasenz supporta avec la patience du chrétien ces dures et pénibles épreuves. A l'exemple de son maître, il n'avait que des prières et des larmes pour ses ennemis. Il eut la joie d'en voir plusieurs revenir à lui et se convertir; même l'un des deux prêtres qui avaient dirigé la coalition se repentit et se convertit lorsque la main de Dieu l'eut atteint; mais l'autre mourut dans l'endurcissement. « Ah! s'écria Calasenz dans la tristesse que lui causa cette mort, s'il n'avait offensé que moi, ce ne serait rien, mais il a résisté à la parole de Dieu, je ne sais donc ce qui lui arrivera! »

Calasenz mourut le 25 août 1648, à l'âge de quatre-vingt-douze ans. En 1748, Benoit XIV le béatifia et Clément XII le canonisa en 1767.

C'est ainsi que se vérifie, dans tous les temps, ce que Jésus disait aux Juifs : « qu'ils bâtissaient des tombeaux aux prophètes que leurs pères avaient persécutés. »

§ 8. Port-Royal.

Port-Royal n'est ni un ordre religieux, ni une secte, c'est un groupe de solitaires lettrés, la plupart laïques, qui se livrent, dans la retraite, à l'étude, à l'enseignement et à la piété.

Avant de devenir une école d'hommes pieux et instruits, Port-Royal n'était qu'une abbaye de femmes. Elle avait été fondée en 1204 près de Chevreuse, à 12 kilomètres S. O. de Paris.

En 1626, le local étant devenu trop étroit, la communauté, composée de quatre-vingts religieuses, se transporta à Paris, vers l'extrémité sud du faubourg Saint-Jacques, où est aujourd'hui l'hospice de la Maternité.

En 1636, l'abbé de Saint-Cyran vint à Port-Royal de Paris, et y eut bientôt acquis la confiance de l'abbesse, la mère Angélique, et des autres religieuses; en même temps il établit dans l'ancien monastère, qui devint Port-Royal-des-Champs, les célèbres solitaires, dont les plus connus sont Arnauld d'Andilly et Antoine Arnauld, frères de la mère Angélique, Lemaistre, Sacy, Séricourt, Nicole, Lancelot, Fontaine, Tillemont, etc.

Saint-Cyran, qui vient d'être désigné comme le chef spirituel de Port-Royal, était disciple et ami de Jansénius, docteur et professeur en théologie, et évêque d'Ypres depuis 1636. Jansénius (1585 à 1638), était grand admirateur et fervent disciple de Saint-Augustin. Il avait lu 10 fois les œuvres de ce Père et 30 fois ses traités contre les Pélasgiens. De ces lectures et de vingt ans de travail sortit son *Augustinus*, ouvrage qui relevait essentiellement la corruption naturelle de l'homme, le dogme de la grâce et la doctrine de la prédestination. Jansénius et Saint-Cyran s'étaient rencontrés et compris sur le terrain religieux et théologique, et pour répandre leurs principes, ils se partagèrent les rôles : Jansénius devait se livrer à l'enseignement scientifique et Saint-Cyran à la diffusion des doctrines.

C'est de cette unité de vie et de principes entre Jansénius et Saint-Cyran que vient le nom de *Jansénistes* donné aux solitaires de Port-Royal et à leurs partisans, Jansénius étant considéré comme le chef de cette école.

Dès l'origine Jansénius et ses partisans se posèrent en adversaires des jésuites, alors très-influents en France. Mais ce n'est qu'après la publication de l'*Augustinus* et du livre de la *Fréquente communion* d'Arnauld, ouvrage qui renfermait l'application des doctrines de l'évêque d'Ypres, que la guerre éclata. En 1653, cinq propositions de Jansénius furent condamnées à Rome, et en 1656 Arnauld fut condamné par la Sorbonne et rayé de la liste des docteurs. C'est alors que Pascal, qui venait de se rattacher aux jansénistes, écrivit ses fameuses *Provinciales*. Quant aux religieuses qui refusèrent de signer le *formulaire* renfermant la condamnation des doctrines de Jansénius, on les dispersa de force dans différents couvents, et leurs élèves furent renvoyées dans leurs familles.

En 1669 les deux monastères de Paris et des Champs qui n'avaient eu jusqu'alors qu'une seule administration, furent séparés l'un de l'autre et les biens partagés. Enfin comme les idées jansénistes persistaient néanmoins parmi les religieuses, le pape supprima le monastère en 1708, et le grand roi le fit raser.

Après cette courte exposition historique, passons aux travaux pédagogiques de Port-Royal. Pour faire concurrence aux jésuites, leurs adversaires, les solitaires de Port-Royal, fondèrent des établissements d'éducation sous le nom de *Petites écoles*, d'abord à Port-Royal-des-Champs, puis aux Granges, au Château des Trous, vers Chevreuse, à Chesnai, près Versailles et dans l'impasse Saint-Dominique d'Enfer, à Paris. Ces écoles durèrent jusque vers 1660, qu'elles furent dispersées, ainsi que les solitaires. Elles eurent pour principaux maîtres Lancelot, le grammairien de Port-Royal; Nicole, le moraliste; Guyot, Coustel, sous la direction de Wallen de Beaupuis ; et pour élèves les plus célèbres, du Fossé, les Bignon, les Harlay et surtout J. Ra-

cine. Une pédagogie sérieuse et rationnelle se développa rapidement dans les *Petites écoles*. La méthode, dite *nouvelle épellation* ou de *Port-Royal*, qui rend aux consonnes leur valeur euphonique ou à peu près (on dit *be*, *ce*, *de*, etc, au lieu de *bé*, *cé*, *dé*), y fut inventée : c'était un immense progrès dans l'enseignement si difficile de la lecture. Et, chose qui doit être relevée, dans les *Petites écoles* on commençait par la lecture du français et non par celle du latin, comme partout ailleurs. On y enseignait aussi le français et l'enseignement était donné, en général, dans la langue maternelle des élèves. C'est Port-Royal qui a créé l'école française proprement dite. L'homme qui travailla le plus à cette salutaire révolution fut Lancelot. Il commença par faire paraître, en 1644, une *nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine*. Elle était nouvelle en effet, non-seulement par son contenu et la méthode suivie, mais en ce qu'elle était écrite en français, tandis que les livres dont on se servait auparavant, étaient tous écrits en latin. En 1655, il publia une *Nouvelle méthode pour apprendre la langue grecque*, aussi écrite en français. En 1657, il donna le *Jardin des racines grecques*. Lancelot publia encore en 1660 une *Nouvelle méthode pour apprendre la langue italienne*, et une autre pour apprendre l'*espagnol*, enfin la célèbre *Grammaire générale et raisonnée*, dont le fonds est dû à Antoine Arnauld et qui était essentiellement destinée à l'enseignement du français. Nicole eut aussi quelque part dans la composition de ces derniers ouvrages, ainsi que de la *Logique* de Port-Royal, ouvrage classique, qui parut en 1661. Les solitaires de Port-Royal publièrent aussi un ouvrage pour l'enseignement de la *Géométrie*.

« A partir de Port-Royal, dit M. Burnier [1], les méthodes ont pu recevoir plusieurs perfectionnements, mais le fonds est trouvé. Port-Royal simplifie l'étude sans lui enlever pourtant ses salutaires difficultés; il s'efforce de la rendre intéressante, bien qu'il ne la convertisse pas en un jeu

1. *Histoire littéraire de l'éducation*, vol. 1, p. 83.

puéril ; il n'entend confier à la mémoire que ce qui d'abord a été saisi par l'intelligence ; il n'admet que des idées parfaitement claires et distinctes ; peu de préceptes et beaucoup d'exercices ; la connaissance des choses et non pas seulement celle des mots : bref, le vrai développement de la pensée et des facultés de l'âme par le moyen de l'étude... La célèbre société de pédagogues qui nous occupe, jeta dans le monde des idées qui n'en sont plus sorties, des principes féconds dont on n'a eu qu'à tirer des conséquences. »

Sous le rapport éducatif proprement dit, les solitaires de Port-Royal partaient de principes en harmonie avec leur point de vue religieux. Selon eux, l'enfant, malgré la *grâce du baptême*, qui se perdrait de fait quand vient l'âge de raison, est tout plein de mal en dedans et tout environné de mal en dehors : tout son être est soumis aux sens, au premier désir, à la concupiscence. Port-Royal prend la tache originelle au sens augustinien et calviniste et telle qu'elle se présente dans sa connexion avec les dogmes redoutables de la prédestination et de la grâce absolue.

Pour soustraire les enfants à l'empire du mal, les maîtres de Port-Royal ne les perdaient jamais de vue, ni le jour ni la nuit. Ils étaient, dit l'un d'eux, continuellement sur leurs gardes, pour empêcher qu'aucune impression fâcheuse ne vînt souiller leur âme et pour qu'aucun mauvais discours ne les entraînât dans le péché. Cependant comme il fallait néanmoins qu'ils connussent le mal dont il fallait se garder, on ne les tenait pas dans une ignorance impossible, mais on ne leur montrait le mal qu'à travers les préceptes de l'évangile, afin qu'ils le repoussassent avec horreur quand il viendrait à se présenter.

Malgré cette surveillance, peut-être trop anxieuse, et les excellentes leçons de morale et de religion qui l'accompagnaient, les maîtres de Port-Royal ne s'appuyaient pas sur leur vigilance et leur instruction pour changer la nature de leurs élèves, mais uniquement sur la puissance

de la grâce, principal fondement de leur système d'éducation, comme il était celui de leur théologie et de leur piété. Confiants en cette grâce salutaire et efficace, les jansénistes ne désespéraient jamais de leurs élèves, et leur discipline qui, suivant leur conception de l'homme, aurait dû être très austère, n'avait cependant rien d'emporté, rien qui se ressentît de l'impatience de l'homme. Saint-Cyran réduisait ordinairement ce qu'il fallait faire auprès des enfants à trois choses : « Parler peu, beaucoup tolérer, et prier encore davantage. »

« Jusqu'à l'âge de douze ans, dit Emond, cité par Burnier, on occupait les élèves des éléments de l'histoire sainte, de la géographie et du calcul, sous forme de divertissement, de façon à développer sensiblement leur intelligence, sans la fatiguer. A douze ans commençait le cours d'études. L'heure des exercices était réglée, mais non pas d'une manière absolue. Si l'étude empiétait quelquefois sur la récréation, la récréation avait son tour; on prenait conseil de l'à-propos. L'hiver, quand le temps le permettait, le maître faisait sa leçon en se promenant avec ses élèves. Ceux-ci le quittaient pour gravir les collines ou courir dans la plaine, puis ils revenaient pour l'entendre. L'été, la classe avait lieu sous l'ombrage touffu des arbres, au bord des ruisseaux. On expliquait Virgile et Homère; on commentait Cicéron, Aristote, Platon et les pères de l'Eglise. L'exemple de leurs maîtres qu'ils avaient sous les yeux, les entretiens et les instructions familières, tout ce qu'ils voyaient, tout ce qu'ils entendaient, inspirait aux jeunes gens le goût du vrai et du beau. »

A Port-Royal de Paris, les religieuses s'occupaient, comme on a pu l'inférer de ce qui a été dit plus haut, de l'éducation des jeunes filles. C'était, on le comprend, le même esprit que dans les écoles de garçons, mais avec les modifications réclamées par la nature de la femme et la vie de couvent. Le *règlement* rédigé en 1657 par Jaqueline Pascal, sœur de Blaise, sur la manière dont se faisait l'éducation des jeunes filles, rend témoignage de cet

esprit, en même temps que des hautes facultés et de la piété éminente de la sœur du grand Pascal. Il vous laisse cependant sous l'impression d'une éducation de serre chaude, et l'on se demande comment des jeunes filles, élevées si délicatement, supporteront l'air rude du monde, lorsqu'elles y retourneront. Pour abréger, je renvoie mes lecteurs au *règlement* publié par Faugère, et me contente d'en extraire ici deux passages qui m'ont paru caractéristiques.

« On ordonne aux élèves, est-il dit, sur toutes choses de ne rien dire contre la charité, et d'éviter les plus petites paroles qu'elles croiraient que leurs sœurs ne trouveraient pas bon que l'on dît d'elles, quand même ce qu'elles diraient ne serait pas mauvais en soi, parce qu'il leur doit suffire pour se taire qu'elles sachent que quelques-unes d'elles aimeraient mieux que l'on parlât d'autre chose. »

Voilà qui est d'une grande délicatesse. N'y a-t-il rien cependant qui puisse nuire à la naïveté et à la franchise de la jeunesse? Dans la rude éducation de nos écoles publiques, nos jeunes filles se tancent quelquefois vertement et se disent de dures mais bonnes vérités, et j'avoue que je ne saurais ni condamner dans tous les cas, ni proscrire ces frottements, vu le monde *dont il est*, pour parler avec Lafontaine. C'est en se frottant l'un contre l'autre dans le torrent, que les cailloux se polissent. On peut *recommander* ce qui est *ordonné* ci-dessus, mais comme un but à atteindre, et en attendant je ne pense pas qu'on doive se mettre trop en émoi des frottements de la langue, il suffit qu'on les discipline et les diminue insensiblement.

Le second passage est ainsi conçu :

« Elles évitent toutes sortes de familiarités les unes envers les autres, comme de ces caresses, baisers ou touchers, sous quelque prétexte que ce puisse être; les grandes mêmes n'usent point de cette familiarité envers les petites. Si l'on défend toutes ces choses à la récréation, à plus

forte raison, elles ne doivent jamais être faites, ou dites en un autre temps... »

Ce passage, plus que le précédent, fait ressortir le sérieux de l'éducation de Port-Royal. Mais ce sérieux n'est-il pas exagéré? Quant à moi, je vois avec plaisir les jeunes filles se donner des marques d'amitié et de tendresse. Qu'elles soient d'une grande réserve envers les hommes, c'est bien, mais je n'irais pas jusqu'à leur défendre de donner la main, et même un baiser, quand le caractère des personnes, et les circonstances sont telles qu'aucune impression dangereuse ne saurait en résulter. L'apôtre Saint-Paul recommande plusieurs fois aux chrétiens de se saluer les uns les autres par un saint baiser.

Mais si les soins éducatifs sont un peu exagérés sur quelques points, on ne saurait donner trop de louanges à l'amour des religieuses de Port-Royal pour leurs élèves, à leur sollicitude, à leur dévouement pour tout ce qui pouvait avancer leur développement moral et religieux.

Les développements qui précèdent suffisent non pas pour exposer, mais pour caractériser l'œuvre pédagogique de Port-Royal et pour faire regretter sa fin tragique et prématurée. En persécutant les protestants, en étouffant le jansénisme, Louis XIV a ôté au christianisme en France sa force et sa liberté et préparé les voies à l'incrédulité railleuse et légère du dix-huitième siècle. Dans les derniers temps, des savants distingués, tels que Cousin, Faugère, Vinet et surtout Sainte-Beuve, ont ramené l'attention du public français sur l'œuvre trop oubliée de Port-Royal; ils y ont puisé des sujets d'étude d'une haute portée littéraire, philosophique, religieuse et pédagogique. Si la France eût développé l'œuvre pédagogique commencée par Port-Royal, elle serait de presque deux siècles plus avancée. Tout le dix-huitième siècle et le premier tiers du dix-neuvième se sont traînés dans de stériles théories philosophiques et politiques : ce n'est que depuis un petit nombre d'années que de bons livres pédagogiques

recommencent à paraître en France, renouant le fil rompu par Louis XIV.

Cependant nous avons encore à parler de trois hommes célèbres qui ont continué quelques-unes des excellentes traditions pédagogiques de Port-Royal, sans s'y rattacher peut-être autrement que par la fraternité de sentiments et de principes que l'esprit de Dieu établit entre tous les hommes véritablement pieux.

§ 9. Jean-Baptiste de La Salle, Fondateur de l'ordre des Frères des écoles chrétiennes et gratuites.

L'ordre des Frères des Ecoles chrétiennes, qui dirige aujourd'hui encore 4 à 5,000 écoles en France, avec plus de 300,000 écoliers, a eu pour fondateur J.-B. de La Salle, homme d'un dévouement et d'une persévérance extraordinaires. Nous devons nous arrêter un instant sur la vie et l'œuvre de cet intrépide et infatigable propagateur de l'enseignement *chrétien et gratuit.*

Né à Reims, le 30 avril 1651, Jean-Baptiste de La Salle se distingua de bonne heure par ses progrès dans les sciences et par sa piété. A onze ans il reçut la tonsure. A quinze ans, un chanoine de la cathédrale lui donna sa place et les riches bénéfices qui y étaient attachés. Il étudia quelque temps la théologie à Paris dans le séminaire de Saint-Sulpice, où il eut pour condisciple le pieux Fénelon. Il revint ensuite à Reims. S'étant lié avec le chanoine Rolland, qui y avait fondé la confrérie des *sœurs de l'Enfant-Jésus*, pour l'éducation des jeunes filles, il prit, sous son influence, la résolution de renoncer au monde et de se consacrer à l'éducation de la jeunesse. Il s'occupa donc d'éducation avec l'abbé Rolland, et après la mort de ce dernier, il termina l'organisation des sœurs de l'Enfant-Jésus et assura l'existence de cette société en lui obtenant de Louis XIV les lettres patentes nécessaires à l'exercice régulier de l'enseignement.

Mais l'abbé de La Salle devait porter ailleurs son activité. La France manquait d'instituteurs pour les classes populaires. Quelques ecclésiastiques zélés avaient fondé des écoles isolées ; ils avaient même tenté d'ouvrir une école normale. Des essais de ce genre eurent surtout lieu à la suite de réunions de prières qu'un prêtre pieux avait établies pour demander à Dieu des instituteurs zélés et capables. Mais ces essais n'avaient pas la consistance nécessaire. Il était réservé à l'abbé de La Salle de donner à cette œuvre une impulsion durable. En 1679, il ouvrit à Reims, avec le secours d'un laïque zélé, nommé Niel, et d'un jeune homme de dix-sept ans, la première école de garçons. Grâce au génie entreprenant de Niel, l'œuvre marcha rapidement, mais elle ne tarda pas à tomber dans des difficultés financières. L'œuvre d'ailleurs manquait d'organisation et d'ensemble : chacun se frayait son chemin un peu comme il pouvait. Le mal, sous ce rapport, augmenta encore lorsque Niel eut quitté Reims pour aller fonder ailleurs de nouvelles écoles. Pour relier les fils de son œuvre, de La Salle se décida alors à réunir les instituteurs dans sa maison après les heures d'école, et à ne les congédier que pour la nuit. Son influence ne tarda pas à se faire sentir sur la marche entière de l'œuvre. Cet heureux résultat l'encouragea et lui fit faire le pas décisif de prendre les instituteurs tout à fait chez lui. Il put alors les soumettre à une règle fixe et les gouverner à son gré. Un noviciat semblable se fonda bientôt à Réthel par les soins de l'infatigable Niel.

De nouvelles difficultés ne tardèrent cependant pas à surgir au sein de l'œuvre : des maîtres commencèrent à se plaindre de la dureté de leur existence, et firent même entendre à leur supérieur qu'il était plus facile de prêcher le dévouement que de le pratiquer soi-même. Ces reproches allèrent au cœur de de La Salle, qui vendit tous ses biens (1684) pour une somme de 40 à 50 mille francs et les distribua aux pauvres. Il se mit ensuite à la tête de ses frères et partagea avec eux les peines de l'enseigne-

ment et les privations de la pauvreté. A partir de ce jour, ses conseils et ses enseignements acquirent une force irrésistible. De toutes parts, des jeunes gens abandonnant études, plaisirs et fortune, accouraient pour venir partager sa vie de dévouement et de sacrifices. Les frères prirent alors la résolution de faire des vœux temporaires de *stabilité et d'obéissance* et de porter un costume particulier, consistant en chapeau noir à larges bords, souliers forts et pesants, manteau noir, et robe noire semblable à la soutane, mais ne s'ouvrant que dans le haut, sur le devant. La vie des frères était si dure que plusieurs ne purent la supporter et moururent à la fleur de l'âge.

Cependant la réputation de de La Sallé se répandait de plus en plus, et l'on venait de bien loin à Reims pour voir cet homme extraordinaire. Fatigué de ces honneurs, il se retira quelques temps dans un couvent, puis il contraignit ses collègues à choisir parmi eux un supérieur qui le remplaçât. Mais l'autorité ecclésiastique ne put pas souffrir qu'un prêtre se soumît à un laïque, et elle contraignit de La Salle à reprendre ses fonctions. Ce fut alors qu'il commença à recevoir chez lui de jeunes campagnards dont il forma des *maîtres de la campagne.*

En 1688, après des invitations répétées, de La Salle se rendit à Paris pour y fonder des écoles. Mais cette démarche ne fut pas heureuse. Les maîtres laïques, qui craignaient pour leur avenir, s'insurgèrent contre les frères, les calomnièrent, leur firent des procès, pillèrent leur demeure, et les contraignirent enfin à s'éloigner. A cette épreuve vinrent encore se joindre des maladies, la mort de quelques frères et des défections plus pénibles encore. L'œuvre semblait être sur le point de sombrer. Mais de La Salle ne se laissa pas abattre. En 1691, réunissant autour de lui ses deux plus fidèles collègues, Viort et Drolin, il fit avec eux le vœu solennel *de maintenir les écoles chrétiennes et gratuites, dussent-ils demeurer seuls de toute l'association, aller mendier de porte en porte et ne vivre que de pain sec.* Après ce vœu, de La Salle alla louer à l'extrémité du fau-

bourg de Vaugirard, près de Paris, une misérable baraque pour y recueillir les frères malades, les réunir durant les vacances et y établir un noviciat. Qui dira les privations que les frères eurent à supporter dans ce triste réduit ! Ils dormaient sur des paillasses, exposés au vent, à la pluie et à la neige. Pour meubles on avait quelques vieux bancs, pour vêtements des haillons. On ne faisait point de feu et la table n'était couverte que des aumônes des prêtres et des couvents. Malgré ce dénûment absolu, on recevait tous les jours des demandes d'admission, et l'établissement compta bientôt une quarantaine de novices. Comme le local était devenu trop petit pour contenir cette nombreuse famille, et que d'ailleurs il se trouvait à une trop grande distance de Paris, de La Salle en loua un plus vaste et plus rapproché de la capitale, et d'où il put mieux surveiller les écoles qu'il y avait ouvertes.

L'œuvre commença à refleurir. En 1700, de La Salle rédigea une règle pour les directeurs des maisons qui s'étaient fondées depuis quelques années, et il envoya deux frères à Rome pour y transplanter les écoles gratuites. L'un d'eux y demeura vingt-six ans, malgré les plus dures privations.

Ces succès ne mirent cependant pas de La Salle à l'abri des épreuves et des persécutions. Il eut surtout à souffrir d'un mystérieux personnage, d'un certain abbé, qui sut si bien comploter contre lui, que l'archevêque de Paris le suspendit de ses fonctions et nomma un autre supérieur. De La Salle demeura néanmoins l'âme des écoles gratuites; mais il eut beaucoup à souffrir des intrigues des supérieurs intrus, jusqu'à ce que, ramené à sa place par la force des circonstances, il put reprendre les rênes de l'institution.

Mainte fois de La Salle avait tenté de mettre un laïque à la tête de l'œuvre qu'il avait fondée; mais il ne put réussir dans ce projet qu'en 1717. Les frères réunis portèrent leurs voix sur un nommé Barthélemy, le plus *vertueux d'entre* eux. Depuis ce jour, de La Salle considéra

son œuvre comme terminée. Il prit la dernière place au réfectoire, déclara qu'il ne voulait plus vivre que pour pleurer ses péchés et se préparer à la mort.

Une dernière épreuve l'attendait encore avant sa mort. Le curé de Saint-Sever ayant pris des arrangements avec les frères, pour certaines fonctions du service divin, et ceux-ci s'étant rendus coupables de quelques négligences, le trop impatient curé porta plainte contre de La Salle, qui fut *suspendu comme trompeur* par l'archevêque de Rouen. De La Salle supporta cette épreuve avec une résignation toute chrétienne; et il eut la joie de voir le curé repentant venir se réconcilier avec lui. Il mourut bientôt après, le Vendredi-Saint de l'an 1719. Son corps fut déposé dans une chapelle latérale de l'église de Saint-Sever. En 1734, il fut transporté à Saint-Yvon, où les frères venaient de bâtir une église. Les révolutionnaires de 93 brisèrent la niche et le cercueil de plomb renfermant ses os. Ceux-ci cependant demeurèrent à peu près intacts.

Le frère qui était demeuré à Rome obtint de Benoît XIII, en 1724, l'approbation des écoles chrétiennes et gratuites, et, la même année, Louis XV leur accorda une patente qui leur assurait la protection de l'Etat. La révolution française abolit cet ordre avec tous les autres. Quelques frères payèrent de leur tête le refus qu'ils firent de prêter serment à la Constitution. Mais Napoléon rétablit l'ordre en 1808. Enfin, en 1840, Grégoire XVI déclara *vénérable* le fondateur des écoles chrétiennes, dont le nombre aujourd'hui, comme on l'a vu plus haut, s'élève à plus de quatre mille.

Voici quelques données sur l'organisation de l'ordre des frères des Ecoles chrétiennes et sur leurs règles et principes pédagogiques.

Les membres de l'ordre (§ 2, règle de 1810) doivent être fondés dans leur foi, rapporter tout à Dieu et se soumettre parfaitement à sa volonté. Ils doivent être, en outre, zélés pour le bien moral et religieux des enfants. — A la tête de l'ordre est un supérieur (3-4) nommé à vie par les

directeurs des principales maisons. Il est assisté de deux aides, qui doivent demeurer avec lui; leurs fonctions sont limitées à dix années. — Un chapitre formé des directeurs et de trente frères des plus âgés, se réunit tous les dix ans. Le chapitre peut, pour des cas graves, révoquer le supérieur (5-6). — Les directeurs des maisons particulières sont nommés pour trois ans. — Des inspecteurs sont nommés par le supérieur pour visiter une fois l'an les diverses maisons et lui faire un rapport sur leur situation (8). — Aucun frère ne peut être prêtre, ou remplir une fonction ecclésiastique, il ne doit vivre que pour sa vocation (9). — L'ordre a un noviciat pour des jeunes gens de treize à seize ans. Outre ce noviciat il en faut faire un d'une année et avoir enseigné une seconde année, avant d'être admis à faire vœu de *pauvreté*, *de chasteté et d'obéissance*. Les vœux se renouvellent d'année en année jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans. Enfin, un vœu de trois ans doit encore précéder le vœu définitif (10-15). — Les frères ne s'établissent dans un diocèse qu'avec l'autorisation de l'évêque, et ils sont soumis, comme les autres citoyens, à l'autorité civile. Ils enseignent d'après les plans et méthodes de l'ordre et n'osent pas innover. Chaque jour ils conduisent leurs écoliers à la messe. Ceux-ci sont tous, sans exception, obligés de suivre régulièrement les catéchismes du dimanche et des jours de semaine (c'est-à-dire qu'ils doivent tous être catholiques (16-24). — Les frères ne doivent recevoir aucun cadeau des élèves, ni rien confisquer de ce qui leur appartient; sauf les mauvais livres qu'ils remettent dans ce cas au directeur. Ils doivent aimer leurs élèves sans familiarité. S'ils leur donnent quelque chose, ce ne doit pas être par inclination particulière, mais uniquement pour les encourager ou les récompenser. Ils ne doivent faire faire aucun message par les élèves, ni recevoir de lettres par leur intermédiaire. Tout doit passer par les mains du directeur. Ils ne peuvent s'informer d'aucune nouvelle auprès des élèves, ni leur en communiquer d'aucune

sorte, quelque utiles qu'elles pussent être d'ailleurs[1]. Les punitions doivent être reçues et données sans colère ni paroles blessantes. Les punitions corporelles sont défendues durant les prières et le catéchisme. Dans les autres cas, sauf pendant la leçon d'écriture, elles doivent être administrées à la place du maître (règle prudente et sage) (27-44).

Je ne m'arrêterai pas à relever ce que quelques-unes de ces règles peuvent renfermer de trop sévère. Dans les ordres religieux, on rencontre partout la tendance à sacrifier l'individu au corps. C'est ce qui fait leur force, mais c'est aussi ce qui les isole et les empêche de suivre le mouvement de la civilisation. Mais le danger n'est pas là pour le moment : aujourd'hui on se jette plutôt dans l'extrême opposé.

Les frères des Ecoles chrétiennes s'occupent de l'éducation des enfants des classes moyennes et inférieures, en particulier des enfants pauvres. Outre les écoles primaires, ils peuvent tenir des écoles d'apprentis et d'ouvriers, diriger des orphelinats et des pensionnats, et instruire les prisonniers. Mais l'enseignement moyen et supérieur leur est interdit. Aucun n'ose étudier le latin ; s'il le sait en entrant dans l'ordre, il doit se conduire comme s'il l'ignorait (de là le nom d'ignorantins qu'on leur a donné par ironie, et qu'on leur donne maintenant en bonne part). Cette proscription du latin a pour but de renfermer les frères dans la sphère de l'enseignement primaire. Ils ont été, en ce point, les continuateurs de Port-Royal pour frayer la voie à l'enseignement de la langue vulgaire si longtemps méprisée et négligée.

Dès l'origine, ces instituteurs ont fait usage de l'*enseignement simultané* ou par classes, tandis qu'ailleurs on employait l'*enseignement individuel* (on instruisait un enfant après l'autre). Chaque école est divisée en deux classes

1. Ces dispositions semblent être tirées du *Règlement* de Jaqueline Pascal.

principales, l'une inférieure et l'autre supérieure, tenue chacune par un frère. En les réunissant deux à deux, on a voulu maintenir les traditions et l'esprit de corps. Les individus isolés succombent plus facilement à la tentation. L'aîné des frères est le protecteur et le conseiller de son jeune collégue, qu'il surveille toujours. Dans ce but, les salles où ils enseignent doivent être contiguës et séparées par une porte en verre. De sa place, le frère aîné peut voir toute la classe de son collègue.

Dans chaque classe on trouve un crucifix, les images de la Vierge, de saint Joseph, de l'ange gardien, de saint Nicolas, de J.-B. de La Salle, et des tableaux contenant les règles de conduite les plus essentielles. En général il y règne beaucoup d'ordre et de propreté. Les commandements se donnent au moyen d'un petit instrument. Au signal donné, la classe écoute, se lève, s'assied, s'agenouille, change de place, parle ou se tait, écrit ou lit, range les livres ou les prépare. Le même instrument sert encore à avertir, à encourager, à blâmer et à louer. De bons et de mauvais points complètent les moyens disciplinaires.

L'enseignement comprend la lecture, la grammaire et l'orthographe, la calligraphie, le dessin artistique et géométrique, la géographie, le calcul des nombres entiers et fractionnaires, enfin la religion. Les méthodes d'enseignement sont déterminées dans les instructions, et les individus ne doivent pas les changer. Cette stabilité n'est pas, on le comprend, favorable au progrès, mais elle préserve des essais maladroits, véritable plaie de l'enseignement moderne.

La partie de leurs instructions relative aux maîtres renferme des directions que les instituteurs n'oublient que trop souvent. En voici quelques-unes qu'ils feront bien de méditer et de s'approprier[1] :

1. Les matériaux qui m'ont servi pour cette étude étant allemands, on voudra bien n'y pas chercher les expressions consacrées dans le texte original.

« Le dévouement et l'humilité sont les principales vertus de l'instituteur. — On ne fait bien que ce que l'on fait volontiers, et l'on ne fait volontiers que les choses que l'on tient pour importantes. Si le jeune instituteur a une haute idée de l'école, il s'efforcera d'acquérir les connaissances qui lui sont nécessaires pour remplir les devoirs de sa charge, et il regardera comme le plus grand honneur d'avoir été appelé à travailler au bien de l'humanité, à l'exemple de Jésus-Christ. — Christ est son plus parfait modèle. Qu'il considère l'amour qu'il avait pour les petits enfants, lorsqu'il dit à ses disciples : *Laissez venir à moi les petits enfants et ne les en empêchez pas, car le royaume des cieux est pour ceux qui leur ressemblent.* — La foi doit apprendre à l'instituteur qu'il n'est pas de charge plus belle que celle de conduire les enfants au Sauveur, de tenir sa place auprès d'eux pour les élever, les instruire, graver ses instructions dans leurs cœurs, leur faire obtenir sa protection, sa bénédiction, sa grâce et leur montrer le chemin qui mène au ciel. Jésus-Christ confie les enfants à l'instituteur pour qu'il veille sur leur innocence, les instruise des mystères de sa vie et de sa mort, et leur enseigne les paroles qu'il nous a données. Enfin la foi doit lui montrer dans les petits enfants Jésus-Christ même, qui les a aimés plus que lui-même et les a purifiés dans son précieux sang. »

Les instructions énumèrent treize défauts dont l'instituteur doit se garder, savoir : 1° La manie de beaucoup parler; 2° Une trop grande vivacité, ou l'impétuosité; 3° La légèreté; 4° La précipitation; 5° La dureté; 6° La colère; 7° La partialité; 8° La lenteur et la paresse; 9° La lassitude et la mauvaise humeur; 10° La familiarité et le badinage; 11° L'inconstance; 12° L'irréflexion, ou une trop grande taciturnité; 13° Enfin la perte du temps.

« Rien, disent les instructions, n'est plus nécessaire à l'instituteur que de s'observer durant l'enseignement; car l'instituteur a autant d'observateurs de sa conduite que d'écoliers, et ceux-ci reçoivent et conservent toutes

les impressions que sa conduite produit sur eux, chaque mot qu'il prononce doit être une instruction, chaque pas qu'il fait, un bon exemple. Malheur à celui qui scandalise les petits par ses paroles ou ses actions ! »

Telle est, en abrégé, la vie et l'œuvre de J.-B. de La Salle, vie pleine de foi et de dévouement, et œuvre de patience, de renoncement et d'amour. C'est à ce point de vue surtout que cette étude est instructive et qu'elle peut être pour tous un stimulant salutaire.

§ 10. Fénelon.

Fénelon (*François de Salignac de la Mothe*), l'un des plus illustres écrivains français, peut être, à bon droit, placé parmi les pédagogues, tant en raison de ses écrits, qu'en vertu des fonctions importantes qu'il eut à remplir comme éducateur. Né en 1651 au château de Fénelon, dans le Périgord, d'une famille noble et puissante, il fut destiné par ses parents à l'état ecclésiastique, pour lequel il avait une inclination prononcée. Il fit ses études théologiques à Paris, dans le séminaire de Saint-Sulpice, où nous l'avons vu déjà en compagnie de Jean-Baptiste de la Salle, son condisciple. Ses rares talents et sa grande piété le mirent en état de remplir de bonne heure des fonctions délicates et importantes. Il dirigea pendant quelque temps la maison des nouvelles converties (jeunes filles nobles qui avaient abjuré la religion réformée), ce qui lui fournit l'occasion d'écrire son excellent *Traité de l'éducation des filles*, que nous analyserons plus bas. Envoyé comme missionnaire dans l'Aunis, après la révocation de l'*Edit de Nantes*, il s'y distingua, en général, par sa douceur et sa charité. Ses grands talents et ses connaissances étendues le firent nommer précepteur du duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV, enfant dont le caractère volontaire et fougueux inspirait autant d'inquiétude à la nation que ses talents pouvaient lui faire concevoir d'espérances. Grâce à l'influence d'une éducation religieuse et d'une

instruction solide, jointes à une douceur bienveillante, à une fermeté inébranlable et à une conduite exemplaire, le jeune prince devint un autre homme entre les mains de Fénelon. Le trait suivant peut montrer avec quelle sagesse notre pieux précepteur savait remplir ses fonctions. Un jour, le jeune prince lui dit, dans un accès d'emportement : « Monsieur, je sais qui je suis et qui vous êtes. » Fénelon ne lui répondit pas un mot jusqu'au lendemain. Alors s'approchant de son élève, qui avait retrouvé son calme, il lui dit d'un ton tranquille, mais sérieux : « Vous vous rappelez sans doute les paroles que vous me dîtes hier. Mon devoir m'oblige à vous répondre que vous ne savez ni qui je suis, ni qui vous êtes. Si vous vous imaginez être plus que moi, vous vous trompez; votre naissance n'a pas dépendu de vous et n'est pas le fait de votre mérite, et j'ai plus de prudence et de savoir que vous. Vous ne savez que ce que vous avez appris de moi, et je suis au-dessus de vous encore par l'autorité que le roi et votre père m'ont donnée sur vous. Par obéissance envers eux, je me suis chargé de la tâche pénible et, à ce qu'il paraît, ingrate, d'être votre précepteur; mais puisque vous paraissez croire que je dois me trouver particulièrement heureux de remplir cette charge, je veux aller sur-le-champ avec vous auprès du roi et le prier de me dédécharger de mes devoirs et de vous donner un autre gouverneur. »

Cette déclaration ébranla le prince, qui supplia son précepteur de ne pas le conduire auprès du roi. Des larmes de repentance coulaient le long de ses joues. Cependant Fénelon ne lui répondit rien. Il le laissa tout un jour dans l'incertitude sur sa résolution, et ce ne fut que lorsque la crainte et le repentir l'eurent suffisamment humilié, qu'il céda à ses prières et à celles que d'autres personnes lui firent en sa faveur.

En récompense de ses soins, Fénelon reçut l'archevêché de Cambrai; mais l'impression furtive de son *Télémaque*, qu'il avait écrit pour l'instruction de son jeune élève, lui

attira la disgrâce de Louis XIV : il dut se retirer dans son diocèse. Les dernières années de sa vie furent troublées par d'autres épreuves encore. L'*Explication des Maximes des Saints*, écrite sous l'influence des idées religieuses de madame Guyon, l'entraîna dans une longue et pénible polémique avec Bossuet, qui réussit à faire condamner à Rome l'ouvrage de son antagoniste. Les malheurs de la France, envahie par l'étranger, déchirèrent aussi son cœur. Enfin la mort de son élève chéri fut le dernier coup porté à sa sensibilité. La religion seule put soutenir son âme au milieu de tant d'afflictions et la nourrir de joie et d'espérance jusqu'à sa mort, arrivée le 7 janvier 1715. Outre le *Traité de l'Education des filles* et le *Télémaque*, Fénelon a encore écrit dans un but éducatif et instructif, des *Fables*, des *Contes*, des *Dialogues des morts* et des *Dialogues sur l'éloquence*. A l'exception du premier et du dernier, ces ouvrages de Fénelon ont essentiellement en vue l'éducation d'un prince. La morale et le fonds religieux qui y règnent, sont à l'abri de toute critique, et ils témoignent d'une grande sagesse dans l'art de gouverner les hommes. On y trouve, en particulier, une touchante sollicitude en faveur du peuple, le mépris du faste et de la vie oisive et voluptueuse des cours, le dévouement au devoir et au bien public. On pourrait peut être reprocher à Fénelon d'être allé trop loin dans son admiration pour la vie champêtre et son mépris des grandeurs. L'*Histoire d'Alibée, persan*, n'est pas un portrait d'après nature. Il n'y a pas tant de bonheur, de poésie et d'innocence en bas, tant de tourments, de lassitude et de corruption en haut. Chaque position a ses peines, ses épreuves et ses vices, encore qu'il soit vrai que la simplicité naturelle est un des éléments du bonheur terrestre et l'un des gardiens de la vertu.

C'est dans son *Traité de l'Education des filles* que Fénelon s'est le plus directement occupé d'éducation. Comme cet ouvrage est devenu classique, soit par la perfection du style, soit par l'excellence des idées qu'il renferme, je

crois devoir en donner ici une analyse quelque peu détaillée.

Traité de l'Education des filles[1].

1. « Les femmes ont des devoirs à remplir, qui sont les fondements de toute la vie humaine. N'est-ce pas elles qui mènent ou qui soutiennent les maisons, qui règlent tout le détail des choses domestiques, et qui par conséquent décident de ce qui touche le plus près à tout le genre humain? Par là, elles ont la principale part aux bonnes et aux mauvaises mœurs de presque tout le monde. Une femme judicieuse, appliquée et pleine de religion, est l'âme de toute une grande maison; elle y met l'ordre pour les biens temporels et pour le salut. Au contraire, la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes, puisque les désordres des hommes viennent de la mauvaise éducation qu'ils ont reçue de leurs mères et de passions que d'autres leur ont inspirées dans un âge plus avancé. »

2. L'ignorance d'une fille a les conséquences les plus funestes. Elle est cause qu'elle s'ennuie et ne sait à quoi s'occuper innocemment. Quand elle est venue jusqu'à un certain âge sans s'occuper de choses solides, elle n'en peut avoir ni le goût, ni l'habitude. Elle tombe dans l'oisiveté, et de l'oisiveté dans la paresse. « Elle s'accoutume à dormir un tiers plus qu'il ne faudrait pour conserver une santé parfaite. Ce long sommeil ne sert qu'à l'amollir, qu'à la rendre plus délicate, plus exposée aux révoltes du corps... De là un amour pernicieux pour les divertissements et les spectacles. » Elle devient curieuse et indiscrète. « Elle se passionne pour des romans, pour des comédies, pour des récits d'aventures chimériques, où est mêlé l'amour profane. » Et quel dégoût pour elle de descendre de cette vie imaginaire, « jusqu'au plus bas détail du ménage! »

1. Je mettrai entre guillemets les passages cités textuellement.

3. On doit commencer de bonne heure l'éducation des enfants. « Le premier âge, qu'on abandonne souvent à des femmes indiscrètes et quelquefois déréglées, est pourtant celui où se font les impressions les plus profondes. » Avant qu'ils sachent parler, on peut déjà diriger l'attention des enfants et travailler à délier leur langue. On peut aussi leur inspirer de bonne heure de l'inclination pour les personnes honnêtes et vertueuses et de l'éloignement pour les personnes méchantes et perverties. Cela vaut mieux que de les affectionner à des choses imaginaires et de leur inspirer de l'horreur pour des fantômes, des esprits ou des revenants. On doit fortifier leur santé par un régime simple et bien réglé. Il est encore très-important de laisser affermir les organes, en ne poussant point l'instruction trop loin et en évitant tout ce qui peut allumer les passions. Si peu que le naturel des enfants soit bon, on peut les rendre ainsi dociles, patients, fermes, gais et tranquilles; au lieu que si on néglige ce premier âge, ils deviennent ardents et inquiets pour toute leur vie; leur corps et leur âme se plient sous le mal. » — Dès qu'ils sont dans un âge plus avancé, il faut que toutes les paroles qu'on leur dit servent à leur faire aimer la vérité. On se gardera de les faire parler beaucoup. Souvent le plaisir que l'on veut tirer des jolis enfants les gâte; ils deviennent orgueilleux, bavards et précipités dans leurs jugements. Quant à l'instruction, il faut se contenter de suivre la nature. Ils éprouvent le besoin d'observer : eh bien! qu'on leur procure des occasions d'observer. On doit répondre à leurs questions et les aider dans ce qui les embarrasse. C'est le moyen de mettre dans leur esprit beaucoup de connaissances sans leur faire éprouver les fatigues de l'étude[1].

4-5. La discipline tire sa première et principale force

1. *Laisser agir la nature*, devint plus tard le principe de la pédagogie de Rousseau, *Instruire en amusant* fut la devise de Basedow et de son école.

de l'exemple. On doit aussi remplacer, autant que possible, l'obligation et la contrainte par l'attrait et l'encouragement indirect. Une personne, par exemple, qui avoue une faute en présence d'un enfant, engagera celui-ci à faire l'aveu de ses propres fautes.

6. Tous les enfants aiment les histoires. Il faut tirer parti de ces dispositions naturelles. Mais il ne faut raconter que des histoires instructives. Les histoires de la Bible sont les meilleures, car à côté de l'intérêt qu'elles excitent, elles posent les bases de la religion. « Il faut ignorer profondément l'essentiel de la religion, pour ne pas voir qu'elle est toute historique. Et quoique les histoires bibliques semblent allonger l'instruction, elles l'abrègent beaucoup et lui ôtent la sécheresse des catéchismes, où les mystères sont détachés des faits[1]. » Mais « il faut bien se garder de leur faire (aux enfants) jamais une loi d'écouter, ni de retenir ces histoires, encore moins d'en faire des leçons réglées : il faut que le plaisir fasse tout. Ne les pressez pas, vous en viendrez à bout, même pour les esprits communs[2].

7-8. L'enseignement religieux (mais historique) doit commencer par la distinction entre l'âme et le corps, et la connaissance d'un Dieu tout-puissant, créateur et conservateur de l'univers. De la supériorité de l'âme sur le corps, on conclut à la nécessité d'apporter le plus grand soin à l'orner de connaissances et de vertus. On doit ensuite faire connaître la destinée de l'âme dans l'autre vie et la nécessité de la religion pour la conduire sûrement à sa destinée éternelle. Par ce moyen on prépare les enfants à la lecture de l'Evangile et de la parole de Dieu. Mais s'il est à désirer qu'un bon fonds religieux soit posé, il faut prévenir les jeunes filles contre « certaines dévotions qu'un zèle indiscret introduit, sans attendre que l'Eglise

1. Fénelon exprime ici une vérité dont on ne saurait trop se pénétrer.

2. Ces dernières pensées accusent une éducation trop molle. L'enfant, pas plus que l'adulte, ne peut et ne doit être soustrait à la peine du travail, et heureux celui qui apprend à porter le joug dès sa jeunesse!

les approuve. » — « Ce qu'il y a de principal à mettre sans cesse devant les yeux des enfants, c'est Jésus-Christ. On doit leur expliquer le décalogue, les sacrements et l'usage de la prière. (Plusieurs passages de ce chapitre ont un caractère exclusivement catholique ; mais cela n'empêche pas que les protestants ne puissent y puiser de sages conseils, sans déroger à leur point de vue.)

9. On doit éviter d'élever les filles dans une mollesse et une timidité qui les rendent incapables d'une conduite ferme et réglée. Il faut réprimer en elles les amitiés tendres, les petites jalousies, les compliments excessifs, les flatteries, les empressements, les détours artificieux, les larmes volontaires, les sentiments affectés. — Il ne faut pas leur faire soupçonner qu'on veut leur inspirer le dessein d'être religieuse, car cette pensée leur ôte la confiance en leurs parents, leur persuade qu'elles ne sont point aimées, et leur agite l'esprit. Mieux vaut l'éducation par la mère, si elle est bien faite, que l'éducation au couvent, où l'on n'apprend pas à connaître le monde, et d'où l'on revient sans aucune expérience de la vie[1].

10—11. « Ne craignez rien tant que la vanité dans les filles : elles naissent avec un désir violent de plaire. » Et les excès de la vanité « vont encore plus loin dans notre nation qu'en toute autre ; l'humeur changeante qui règne parmi nous, cause une variété continuelle de modes : ainsi on ajoute à l'amour des ajustements celui de la nouveauté, qui a d'étranges charmes sur de tels esprits. Ces deux folies mises ensemble renversent les bornes des conditions et dérèglent toutes les mœurs. » Les maux que la vanité entraîne après elle sont incalculables.

12. Parmi les devoirs des femmes, il faut compter en premier lieu l'éducation de leurs propres enfants, la conduite des domestiques, la direction du ménage et des affaires qui s'y rapportent. Tout cela exige beaucoup de

1. Cette dernière pensée est tirée de la *Lettre à une dame de qualité*, insérée à la fin de l'ouvrage.

connaissances, de sagesse et d'expérience. Pour former les femmes à leur vocation, il faut habituer de bonne heure les jeunes filles au gouvernement d'une maison, en leur confiant certaines occupations domestiques en rapport avec leurs capacités. Les connaissances nécessaires à la femme sont : une lecture et une écriture correctes, la connaissance des quatre premières règles de l'arithmétique et la tenue d'un livre de recettes et de dépenses. Il serait bon aussi qu'elle connût les principales règles de la justice et de l'administration civile. Celle qui possède un domaine devrait s'entendre aussi à l'économie agricole. Enfin, la femme doit savoir comment on établit de petites écoles, de petites industries pour diminuer la misère, et par quels autres moyens on soulage les pauvres et les malades. Après ces instructions, qui doivent tenir la première place, on peut laisser lire aux filles quelques bons livres profanes, comme des histoires grecques et romaines, et surtout l'histoire de France. C'est le moyen même de les dégoûter des comédies et des romans. L'étude de l'italien et de l'espagnol n'est pas utile; ces langues ne renferment guère que des livres dangereux. « Celle du latin serait plus raisonnable, car c'est la langue de l'Eglise, et il y a une consolation inestimable à entendre le sens des paroles de l'office divin. On pourrait leur permettre aussi la lecture des ouvrages d'éloquence et de poésie, si elles avaient le goût de ces choses; mais ces lectures ne sont pas sans danger pour les imaginations vives, et il faut y observer une exacte sobriété. » La musique et la peinture doivent être entourées des mêmes précautions. Rien n'est plus pernicieux qu'une mélodie efféminée; le plaisir qu'elle procure est empoisonné. Platon déjà rejetait toutes les mélodies de ce genre. Quant au dessin, il doit tendre à perfectionner le sentiment du beau, si dénaturé dans une foule d'objets d'art, regardés comme précieux, mais qui n'ont de mérite que celui que leur donnent le caprice et la mode. — Quelle que soit la condition d'une fille, elle doit craindre et fuir l'oisiveté. La nature, la punition in-

fligée au premier homme, l'exemple de Jésus-Christ, tout nous engage à mener une vie laborieuse ici-bas; mais l'éducation, comme le travail, doit être appropriée à la condition dans laquelle on doit vivre. Il serait dangereux de faire sortir une jeune fille de la sphère qui lui est destinée.

13. Fénelon termine son Traité par des conseils sur la manière de choisir une gouvernante. *La lettre à une dame de qualité*, qui y est jointe, renferme encore beaucoup d'idées saines et pratiques.

Tel est, en abrégé, le *Traité de l'Education des filles*. On a, aujourd'hui, des ouvrages d'éducation plus complets, plus systématiques; mais celui-ci demeurera à cause de l'excellence de l'esprit qui l'anime et de la beauté du style. Dans tous les temps et en tout pays, on le lira avec plaisir et avec fruit. Fénelon est, de tous les ecclésiastiques catholiques qui se sont occupés d'éducation, celui peut-être qui s'est le plus rapproché des principes rationnels qui sont à la base de la pédagogie moderne. L'ordre naturel a une place dans sa théologie, et il sait concilier les besoins de la vie temporelle avec l'esprit du christianisme. Cette qualité lui assignera toujours un rang élevé entre les pédagogues.

§ 11. **Rollin** (1661-1741).

« Un honnête homme, dit Montesquieu, a par ses ouvrages d'histoire, enchanté le public. C'est le cœur qui parle au cœur; on sent une secrète satisfaction d'entendre parler la vertu : c'est l'abeille de la France. »

Charles Rollin, fils d'un pauvre coutelier, originaire de Montbéliard, naquit à Paris, le 30 janvier 1661. Un bénédictin, qui l'employait, petit garçon, pour servir la messe, lui procura une place gratuite au *Collége des Dix-huit*. De là il passa à la Sorbonne pour y étudier la théologie. En 1683, il fut nommé professeur au *Collége du Plessis*, sans avoir reçu les ordres majeurs. En 1688, il devint professeur

royal au *Collège de France*. Il revêtit, pendant les années 1694 et 1695, les fonctions de recteur de l'Université, déploya, depuis 1699, une grande activité en sa qualité de coadjuteur du *Collège de Beauvais*, et redevint, en 1720, recteur de l'Université. Rollin mourut le 14 septembre 1741.

« Cet homme vénérable, dit Vinet, rendit les plus grands services à l'instruction publique. La religion et la belle antiquité occupèrent toutes ses pensées. Son cœur formé par l'une, son esprit cultivé par l'autre, en firent le modèle accompli d'un instituteur. Peu d'ouvrages ont été accueillis avec autant de faveur que son *Traité des études* (4 volumes), son *Histoire ancienne* (13 volumes), et son *Histoire romaine* (5 volumes). Son style, un peu diffus, a de la pureté et quelque chose de la grâce antique; sa morale est excellente; son sentiment des beautés littéraires est juste et vif; enfin, de tous les auteurs qui ont écrit pour la jeunesse, le *bon Rollin* est celui qui avait le plus de vocation à cette tâche intéressante. »

Le *Traité des études* mériterait que nous nous y arrêtassions quelques instants. Mais l'analyse, même la plus superficielle, en serait trop longue et je dois me borner à l'indication des objets qu'il renferme.

Le *Discours préliminaire*, par lequel il s'ouvre, traite des avantages de la bonne éducation et fait connaître le plan de l'ouvrage.

Le *premier livre* est consacré à la première éducation. Le chapitre sur l'éducation des filles est, en grande partie, un abrégé de l'ouvrage de Fénelon sur le même sujet.

Le *second livre* traite de l'étude des langues : du français, du grec et du latin. L'auteur relève l'importance du français, alors très-négligé, et demande qu'à l'exemple des anciens, on apporte un soin particulier à l'étude de la langue maternelle. Passant à la langue grecque, il en montre l'utilité et la nécessité. Il la présente comme la plus facile de toutes les études qui se font dans les colléges. Le latin exige plus de temps. « Cette langue, dit Rollin,

fait proprement l'occupation des classes; elle est comme le fond des exercices du collége, où l'on apprend non-seulement à *entendre* le latin, mais encore à l'écrire et à le parler. » L'auteur voudrait que l'on commençât l'enseignement du latin par la lecture des auteurs et non par la composition des thèmes. Rollin pose ici un principe excellent : on doit, dans l'enseignement, aller de l'exemple au précepte et non de la règle à l'exemple. Cependant, on ne peut guère aborder un auteur sans préparation : trop de difficultés se présentent à la fois. Coménius, dont nous parlerons bientôt, a su frayer la voie d'une manière plus pratique. En effet, on ne s'écarte pas du principe de Rollin et l'on ne surcharge pas l'intelligence des élèves, lorsque l'on commence par quelques propositions à l'appui d'une première règle, et qu'on fait ainsi une première fois le tour de la grammaire en s'appuyant sur des exemples choisis et des exercices préparés. On peut ensuite passer à la lecture des auteurs. En général, Rollin présume un peu trop des forces des jeunes gens, et se tient parfois dans des régions trop élevées. Il se jette trop vite en pleine littérature.

Le *livre troisième* est consacré à la *poésie*.

Le *livre quatrième*, à la *rhétorique*.

Les principes littéraires de Rollin sont excellents. Il prélude, par ses préceptes plus que par son exemple, à l'école classique; mais il met constamment en garde contre l'affectation et la recherche de l'effet. Il veut qu'un écrivain connaisse les qualités du style et qu'il ait l'oreille délicate; mais il ne souffre pas que la forme obscurcisse le fond. J'aime aussi les vêtements qui relèvent et font valoir la personne qui les porte; mais je fais peu de cas d'une toilette qui attire les regards et relègue au second plan celle qui en est revêtue.

Le *cinquième livre* traite des trois genres d'éloquence.

Le *sixième livre*, consacré à l'histoire, est le plus étendu, et peut-être le mieux écrit : on sent que Rollin est ici dans son élément de prédilection.

Le *septième livre* a pour objet la *Philosophie*. Cette étude, dit Rollin, quand elle est bien conduite, peut beaucoup contribuer à régler les mœurs, à perfectionner la raison et le jugement, à orner l'esprit d'une infinité de connaissances utiles et à inspirer aux jeunes gens un grand respect pour la religion.

Le *livre huitième et dernier*, l'un des plus considérables, et le plus important, parle du gouvernement intérieur des classes et du collége.

Ne pouvant, vu l'abondance des matières, en donner un résumé complet, je me bornerai à la citation de quelques-uns des passages les plus caractéristiques.

1. Le but des maîtres n'est point d'apprendre à leurs disciples seulement du latin et du grec, ni de leur enseigner à faire des thèmes, des vers, des amplifications; à charger leur mémoire de faits et de dates historiques; à dresser des syllogismes en forme, à tracer sur le papier des lignes et des figures. Ces connaissances, je ne le nie point, sont utiles et estimables, mais comme moyens et non comme fin... Le but des maîtres, dans la longue carrière des études, est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux; de leur faire estimer et aimer les sciences, de leur en montrer la route, de leur en faire bien sentir l'usage et le prix, et par là de les disposer aux différents emplois où la Providence les appellera. Le but des maîtres, encore plus que cela, est de leur former l'esprit et le cœur; de mettre leur innocence à couvert; de leur inspirer des principes d'honneur et de probité, et leur faire prendre de bonnes habitudes, de corriger et de vaincre en eux, par des voies douces, les mauvaises inclinations qu'on y remarque.

2. Qu'est-ce qu'un maître chrétien chargé de l'éducation des jeunes gens? C'est un homme entre les mains de qui Jésus-Christ a remis un certain nombre d'enfants qu'il a rachetés de son sang, en qui il habite comme dans sa maison et dans son temple, qu'il regarde comme ses membres, comme ses frères, comme ses cohéritiers; dont

il veut faire autant de rois et de prêtres qui règneront et serviront Dieu avec lui et par lui pendant toute l'éternité. Et pour quelle fin les leur a-t-il confiés? Est-ce précisément pour en faire des poètes, des orateurs, des philosophes, des savants? Qui oserait le dire et même le penser? Il les leur a confiés pour conserver en eux le précieux et inestimable dépôt de l'innocence qu'il a imprimée dans leur âme par le baptême, pour en faire de véritables chrétiens. Voilà donc ce qui est la fin et le but de l'éducation des enfants, tout le reste ne tient lieu que de moyens.

3. Quand un maître a demandé et reçu de Jésus-Christ, pour la conduite des autres et pour son propre salut, *l'esprit de sagesse et d'intelligence, l'esprit de conseil et de force, l'esprit de science et de piété, et surtout l'esprit de la crainte du Seigneur*, il n'y a plus rien à lui dire : cet esprit est un maître intérieur qui lui dicte et lui enseigne tout, et qui, dans chaque occasion, lui montre et lui fait pratiquer ses devoirs. Une grande marque qu'on l'a reçu, c'est lorsqu'on se sent un grand zèle pour le salut des enfants; qu'on est touché de leurs dangers; qu'on est sensible à leurs fautes...; qu'on éprouve quelque chose de la tendresse et de l'inquiétude de saint Paul à l'égard des Galates, pour qui il sentait les douleurs de l'enfantement, jusqu'à ce que Jésus-Christ fût formé en eux.

Sur la conduite des enfants.

1. Le premier soin du maître est de bien étudier et d'approfondir le génie et le caractère des enfants. Vouloir les mettre tous de niveau et les assujettir à une même règle, c'est vouloir forcer la nature.

2. En matière d'éducation, la souveraine habileté consiste à savoir allier, par un sage tempérament, une force (l'autorité) qui retienne les enfants sans les rebuter et une douceur qui les gagne sans les amollir.

3. La voie commune et abrégée pour corriger les enfants, ce sont les châtiments des verges; mais ce remède devient souvent un mal plus dangereux que ceux qu'on veut gué-

rir, s'il est employé hors de raison et sans mesure. Il en est de ces châtiments comme des remèdes violents qu'on emploie dans les maladies extrêmes; ils purgent, mais ils altèrent le tempérament et usent les organes.

4. Le seul vice, ce me semble, qui mérite un traitement sévère, c'est l'opiniâtreté dans le mal, mais une opiniâtreté volontaire, déterminée et bien marquée.

5. Le maître ne doit jamais punir avec passion ni par colère, surtout si la faute qu'il punit le regarde personnellement, comme serait un manque de respect ou quelque parole choquante.

6. Les soufflets, les coups et autres traitements pareils sont absolument interdits aux maîtres. Ils ne doivent punir que pour corriger, et la passion ne corrige point.

7. C'est un défaut assez ordinaire d'employer les réprimandes pour les fautes les plus légères, et qui sont presque inévitables aux enfants; et c'est ce qui leur ôte toute leur force et en fait perdre tout le fruit.

8. Il faut éviter d'exciter l'aigreur de l'enfant par la dureté de nos paroles, sa colère par des exagérations, son orgueil par des marques de mépris. — Il ne faut pas l'accabler par une multitude de réprimandes qui lui ôtent l'espérance de se pouvoir corriger des fautes qu'on lui reproche.

9. Il faut toujours montrer aux enfants un but solide et agréable qui les contienne dans le travail, et ne prétendre jamais les assujettir par une autorité sèche et absolue.

10. On courrait risque de décourager les enfants, si on ne les louait jamais quand ils font bien. Quoique les louanges soient à craindre à cause de la vanité, il faut tâcher de s'en servir pour animer les enfants sans flatter ce vice.

11. Les récompenses ne sont point à négliger pour les enfants, et quoiqu'elles ne soient pas, non plus que les louanges, le principal motif qui les doive faire agir, cependant les unes et les autres peuvent devenir utiles à la vertu, et être pour elle un puissant aiguillon.

12. On voit des parents, dit Rollin, assez bien intentionnés d'ailleurs, mener eux-mêmes leurs enfants aux spectacles publics. Il faut avoir bien peu de connaissance de l'esprit humain pour ne pas voir que ces sortes de divertissements ne peuvent manquer de dégoûter les jeunes gens de la vie sérieuse et occupée à laquelle pourtant on les destine, et qu'ils doivent leur faire trouver fades et insupportables les plaisirs simples et innocents.

13. C'est un grand bonheur pour les jeunes gens de trouver des maîtres dont la vie soit pour eux une instruction continuelle; dont les actions ne démentent jamais les leçons; qui fassent ce qu'ils conseillent, et évitent ce qu'ils blâment; et qu'on admire encore plus lorsqu'on les voit que lorsqu'on les entend.

14. Je ne sais s'il y a une joie plus pure que celle d'avoir contribué par ses soins et par ses libéralités à former des jeunes gens qui, dans la suite, deviennent d'habiles professeurs, et par leurs rares talents font honneur à l'université. — Souvent c'est du sein de la pauvreté que sortent les plus excellents sujets, comme Horace le remarque en parlant des plus grands hommes de la République romaine.

15. Les pères et mères ne doivent point omettre un moyen puissant qu'ils ont entre les mains d'attirer sur leurs enfants la bénédiction de Dieu : c'est de contribuer plus ou moins, selon la mesure de leur revenu, à la subsistance de quelque pauvre écolier, et de l'aider à faire ses études. J'ai reçu autrefois un pareil secours de la libéralité de feu M. Peletier. Il n'y a point de jour où je ne me souvienne de la bonté paternelle qu'il m'a témoignée, et ma reconnaissance devient d'autant plus vive, que je sens mieux de jour en jour de quel prix est une bonne éducation.

Le *Traité des études*, comme on vient de le voir par l'analyse qui précède, est un guide précieux que l'on ne saurait trop recommander aux parents et aux maîtres

chargés de l'éducation de la jeunesse. Sans doute, il n'est plus au niveau de notre siècle. On n'y trouve ni calligraphie, ni dessin, ni chant, ni arithmétique, ni algèbre, ni géométrie, ni géographie proprement dite, ni sciences naturelles dans le sens moderne du mot; mais tout ce qui concerne les études littéraires et l'éducation est excellent, et peut-être meilleur que ce qui se pratique aujourd'hui. Et je me demande si un collége comme l'avait conçu Rollin, ne serait pas de nos jours encore plus propre à cultiver l'esprit et le cœur et à former des hommes, que tout le bagage scientifique et littéraire dont on surcharge aujourd'hui les études. Les jeunes gens n'ont plus le temps de rien digérer comme il faut. On les mène au pas de course au travers d'une foule d'objets qu'ils ne font souvent qu'effleurer. L'assimilation des notions acquises n'a pas le temps de s'opérer, les forces du corps et de l'âme s'énervent dans ces exercices forcés, et la vraie culture, celle qui consiste à développer l'individualité et à la fortifier, ne s'effectue pas convenablement. Aussi le besoin d'une réforme dans les études se fait-il sentir, depuis quelques années, en Allemagne, en Suisse, et sans doute dans d'autres pays encore.

Comme on a, en général, l'habitude de placer la religion au nombre des branches d'enseignement, on sera peut-être frappé que Rollin ne lui ait pas consacré un livre particulier dans son ouvrage. La religion, ainsi qu'on a pu le voir, n'est cependant pas étrangère au *Traité des études*, elle y est répandue partout, surtout dans l'histoire. De plus, Rollin lui a accordé une attention particulière dans les devoirs du principal. Il veut que le dimanche et les jours de fêtes lui soient spécialement consacrés, et qu'outre les services ordinaires, il y ait dans la chapelle des instructions, des catéchismes, des comptes rendus des lectures religieuses faites par les élèves. On ne saurait, en éducation, accorder à la religion une place plus grande que ne le demande Rollin. On pourrait même

craindre qu'en suivant toutes ses prescriptions, on ne fatiguât les élèves par trop d'exercices religieux.

---

c. COURANT ESSENTIELLEMENT PHILOSOPHIQUE (SEIZIÈME, DIX-SEPTIÈME ET DIX-HUITIÈME SIÈCLE).

Les pédagogues du troisième courant, que nous devons maintenant passer en revue, se sont peu mis en peine de mettre leurs principes en harmonie avec les vérités fondamentales du christianisme. Il faut cependant en excepter Comenius et Franke, qui furent des hommes d'une rare piété. Néanmoins, les travaux sortis de ce courant pédagogique, ont une grande valeur. S'il leur manque, en général, le sel de l'évangile, ils nous font, en revanche, mieux connaître que les précédents, certaines faces de la nature de l'enfant. Ce sont eux qui ont préparé les voies à une pédagogie rationnelle. Mais avant de parler des pédagogues philosophes, nous devons dire un mot des branches nouvelles qui sont venues enrichir le champ de l'enseignement, et qui ne tarderont pas à l'élargir et à le transformer.

§ 12. Les littératures modernes.—Les sciences naturelles. La philosophie.

Au moyen âge, toute la science était concentrée dans la théologie et les enseignements de l'Eglise : nous avons vu quelle a été l'œuvre de la scolastique à cette époque. La renaissance est venue, apportant avec elle un monde nouveau, les richesses littéraires de la Grèce et de Rome; aussitôt les études se modifient, se transforment, l'art de parler avec la pureté et la grâce d'un Cicéron devient le point culminant de toute culture scientifique: on a vu comment les études se réorganisèrent pour répondre aux aspirations de la renaissance, comme aussi pour donner

satisfaction aux besoins religieux nouveaux qui surgirent de la réformation.

Mais la culture classique, jointe à l'élargissement du domaine théologique et ecclésiastique, n'est pas le terme du développement vers lequel nous tendons. De nouvelles richesses doivent venir s'ajouter aux richesses déjà acquises et ces matériaux nouveaux feront subir aux études de nouvelles transformations. A l'ombre des études classiques, naîtront et se développeront peu à peu les littératures modernes; le chancelier Bacon nous ouvrira les trésors inépuisables de la nature, et Descartes posera les bases des études philosophiques.

L'apparition des littératures modernes (du quinzième au dix-huitième siècle), est un des événements les plus marquants dans le développement des sociétés actuelles; il a rattaché entre elles toutes les classes de la société, qui maintenant parlent la même langue et ont accès aux mêmes idées, aux mêmes lumières. L'école primaire et le journalisme en sont sortis. Qui dira toute l'influence que nos littératures populaires modernes exercent sur les temps actuels? Leur suppression ne se laisse plus même concevoir, car elles constituent l'un des éléments les plus indispensables de la civilisation. Les solitaires de Port-Royal ont été dans ce domaine, comme nous l'avons vu, des novateurs hardis et intelligents, de même que J.-B. de la Salle.

Les sciences physiques et naturelles n'ont pas une moindre importance. Ne sont-elles pas, en effet, à la base de tous nos arts et métiers, de notre industrie, de notre commerce, de notre agriculture et de la plupart des carrières scientifiques? Les écoles techniques et polytechniques, industrielles, commerciales, agricoles, forestières, etc., sont sorties de ce champ de travail, la plus grande conquête des temps modernes. Qu'on songe seulement à l'emploi de la vapeur! Le grand promoteur de ces études si fécondes fut le chancelier Bacon, savant anglais qui vivait à la fin du seizième et au commencement du dix-septième siècle. Je n'ai pas à faire ici l'historique des

sciences naturelles, mais je crois cependant utile, pour en caractériser le point de départ, de dire un mot du grand naturaliste anglais.

François Bacon naquit en 1561 et mourut en 1626. Après avoir terminé ses études à l'université de Cambridge, il accompagna l'ambassadeur anglais Powlett à Paris. Plus tard il parvint jusqu'à la charge de chancelier d'Angleterre; mais six ans avant sa mort il fut destitué de ces hautes fonctions. Bacon ne s'occupa jamais directement d'enseignement, mais ses éminentes capacités et ses écrits remarquables, dans lesquels il recommande l'étude de la nature, l'ont élevé au rang des hommes qui ont le mieux mérité de la science et de la civilisation.

Au seizième et au dix-septième siècle encore, comme on l'a vu, toutes les études se concentraient autour des auteurs grecs et latins. L'art de bien dire constituait l'idéal de la culture scientifique. La création, avec ses trésors et ses merveilles, était un livre fermé. Personne ne s'avisait de l'étudier, sinon dans quelques livres anciens, dans Aristote par exemple, et dans le moine anglais Roger Bacon, qui, trois siécles avant François, avait essayé d'attirer l'attention de ses contemporains sur les œuvres de la création, et avait passé pour sorcier. François Bacon fut plus heureux. A sa voix on ouvrit les yeux pour contempler les merveilles de la nature dans la nature même; car disait-il, ce n'est pas dans les livres des anciens que nous devons étudier les pierres, les plantes et les animaux, c'est dans la nature même qui seule peut redresser les erreurs et nous enrichir de nouvelles connaissances. En étudiant la nature dans les livres imparfaits et incomplets qui en parlent, nous imprimons aux œuvres de Dieu le sceau de notre pauvre image, au lieu de considérer celui dont Dieu les a marquées. Et, en procédant ainsi, nous avons perdu, pour la seconde fois, l'empire sur la création. Car après la chute, nous avions encore conservé quelque ssance sur les créatures rebelles par des arts vrais et es, mais nous avons perdu en partie ce reste de pou-

voir, parce que, ne voulant suivre que les prétentions de notre propre raison, nous voulons nous faire semblables à Dieu. Si les hommes ont encore quelque humilité en présence de leur Créateur, quelque respect de ses œuvres, quelque amour pour leur prochain, et quelque désir de soulager l'humanité dans ses peines et ses détresses ; s'ils ont encore conservé quelque amour de la vérité dans les choses naturelles, quelque haine des ténèbres, quelque aspiration vers une intelligence éclairée et purifiée, nous les conjurons instamment d'abandonner cette philosophie absurde, qui ne s'appuie que sur des hypothèses, se rit de l'observation et se joue des œuvres de Dieu. Puissent les hommes ouvrir avec humilité et respect le livre de la création, le sonder avec persévérance, et, libres d'opinions préconçues, identifier leur âme entière avec les vérités qu'il renferme [1] ! » « Nous devons, dit-il ailleurs, oublier ce que nous savons et nous replacer comme de petits enfants en face de la nature. Car il en est du règne de la nature comme du royaume des cieux, il faut redevenir enfant pour y entrer. C'est par le contact immédiat avec la création et par l'observation attentive des faits et des phénomènes naturels, et non au moyen d'axiomes et d'hypothèses, que le naturaliste doit s'élever à la connaissance de l'ordre et des lois qui règnent dans la nature [2]. »

Le système de Bacon pour l'étude de la nature se divise en deux parties : l'une spéculative et l'autre expérimentale.

La spéculation renferme l'histoire naturelle, qui observe les faits, les étudie et les coordonne ; la physique, qui recherche les causes des phénomènes particuliers, et la métaphysique, qui remonte à la nature absolue des choses (par exemple la nature de la blancheur, de la lumière, etc.) [3].

1. *Historia naturalis*, page 488.
2. *Novum organum*.
3. Cette branche de l'histoire naturelle rentre aujourd'hui dans la physique, la chimie, la philosophie, etc.

La partie expérimentale consiste à employer les forces ou les lois naturelles connues dans le but de produire un effet déterminé : elle comprend la mécanique ou physique pratique et la magie ou la métaphysique expérimentale. Bacon pressentait que l'étude de la nature amènerait des découvertes importantes sur ses forces les plus cachées, et il s'est servi du mot de magie pour exprimer les effets extraordinaires qu'on en ferait sortir.

Bacon compare la science à une pyramide, dont la partie inférieure est composée de l'histoire et de l'expérience, la partie moyenne, de la physique et de la mécanique, et la partie supérieure, de la métaphysique et de la magie. Au sommet de la pyramide est le Dieu créateur; mais ajoute-t-il, il est douteux que l'esprit humain puisse jamais remonter jusqu'à lui. Veut-il dire que les hommes ne sauront jamais rien sur la nature de Dieu, et qu'il demeurera l'inconnue éternelle de la philosophie naturelle [1] ! Cette manière d'envisager la science est pleine de dangers : elle peut aboutir au matérialisme ou au panthéisme. Une science qui ne repose que sur la nature, c'est-à-dire sur la matière, ne saurait s'élever au-dessus de la nature. Mais si des savants distingués ont commis l'erreur de ne prendre que la nature pour base de toute science et de toute philosophie, on ne saurait accuser la nature de cette méprise, et son étude n'en est pas moins féconde en résultats importants, comme on l'a vu plus haut.

Passons à la philosophie. Descartes, philosophe célèbre, né à La Haye (Touraine) en 1596, et mort à Stockholm en 1650, est le père de la philosophie moderne, comme Bacon l'a été des sciences physiques et naturelles. Partant du sentiment qu'il est un être pensant, comme de la seule réalité dont il ait la connaissance directe, immédiate,

1. C'est ce qu'affirme Diesterweg, célèbre pédagogue allemand, lequel se sert aussi de la même figure pour représenter la science. *Pædagogisches Wollen-und-Sollen*, page 119.

substantielle et par conséquent positive, il essaye d'arriver par voie de raisonnement et d'expérience à une conception philosophique du monde et de son auteur. En rattachant ainsi la spéculation aux données de l'expérience et de l'observation plutôt qu'à des propositions toutes faites, axiomes ou dogmes, dont on ne peut vérifier l'exactitude *à priori*, il a créé la veritable philosophie, laquelle procède du connu à l'inconnu pour remonter, par une synthèse judicieuse, jusqu'au centre où tout vient aboutir. Mais, comme l'expérience l'a démontré, l'entreprise était périlleuse; la philosophie. dans la recherche de la vérité, doit tenir compte de tout ce que renferment la nature, l'histoire et l'homme, et malheur à celui qui, négligeant un seul facteur, érige témérairement en principe ou en axiome philosophique ce qui n'est qu'une erreur de sa raison ! Il retombe dans un aristotélisme qui devra à son tour être démoli. La méthode de Descartes était excellente, soit pour tenir la théologie éveillée, soit pour arriver par la voie naturelle à déterminer certaines vérités sociales, telles, par exemple, que les principes de liberté, d'égalité, de tolérance, d'humanité dans les peines légales, etc., que la théologie n'osait aborder franchement; soit enfin pour donner une conception plus complète et plus profonde des plans de Dieu dans la nature et dans l'histoire. Mais la philosophie, malheureusement, s'est obstinée jusqu'à présent à rejeter la « maîtresse pierre » de l'édifice. Elle cherche Dieu dans la nature physique, c'est-à-dire dans la matière, où il n'est pas, et elle refuse de le reconnaître dans l'histoire, où il s'est produit et révélé clairement, authentiquement, en particulier dans la personne de son Fils, puis dans l'Eglise chrétienne qui continue son œuvre au sein de l'humanité. On n'arrivera pas à Dieu par la pyramide de Bacon. Jésus-Christ seul est la porte qui mène au ciel, selon cette parole qui est sortie de sa bouche : « Personne n'est monté au ciel, sinon celui qui est descendu du ciel, savoir le Fils de l'homme... et personne ne vient au Père que par moi. » Jésus-Christ, personnage

historique, s'affirme d'ailleurs psychologiquement, comme répondant aux besoins les plus intimes et les plus profonds de la nature humaine. Platon, plus sage que maint philosophe de nos jours, a appelé de ses vœux, comme devant devenir la lumière de l'humanité, Celui que nos sages rejettent comme une pierre qu'ils ne peuvent faire entrer dans leur édifice. Mais n'est-ce pas une grande faute de la raison que de rejeter le fait historique le plus important qui se soit accompli jusqu'ici dans le monde, par ce seul motif qu'il embarrasse la raison et contrarie certaines hypothèses témérairement élevées au rang d'axiomes? Mais, ce qui est au-dessus de la raison n'est pas contre la raison. D'ailleurs tout, dans ce monde, est entouré de mystères pour notre raison. La plus chétive graine, qui recèle dans son sein des milliers de générations de plantes toutes semblables à celles qui l'a produite, n'est-elle pas déjà un mystère insondable? Et pourtant il ne vient à l'idée de personne de rejeter la génération, quoiqu'on ne puisse ni la comprendre ni l'expliquer. Espérons qu'un jour la philosophie sortira de sa partialité et saura tenir compte de tous les éléments, aussi bien historiques et religieux que physiques et matériels, renfermés dans le domaine de l'observation et de l'expérience.

Nous avons maintenant indiqué à grands traits les contours du champ d'étude que cultivent les temps modernes, champ immense, mais encore incomplet pour tous ceux qui rejettent la *maîtresse pierre* destinée à devenir la pierre fondamentale de tout l'édifice, selon cette parole qu'elle-même a prononcée : « La pierre que ceux qui bâtissaient ont rejetée, est devenue la pierre de l'angle; » et nous avons vu, — retenons bien ceci, — que les temps modernes étaient travaillés du besoin de renouveler toutes les sciences sur la base de l'observation et de l'expérience, en remontant pour toute chose aux objets mêmes de nos connaissances : c'est de ce besoin, du moins en partie, qu'est sortie la Réformation; c'est de lui que sont nées les sciences naturelles et leurs applications aux arts et métiers;

c'est de lui enfin que provient la philosophie cartésienne, et le mouvement qui s'y rattache. Ce besoin était un signe du temps, embrassant tout, s'étendant à tout et pénétrant toute chose. La pédagogie aussi aura, sous son impulsion, à recommencer son œuvre. Montaigne, Locke et d'autres préluderont à ce grand travail. Rousseau, se plaçant sur le terrain de Descartes, va faire main basse sur tous les systèmes d'éducation, et il ira demander à la nature de se charger, elle seule, de l'éducation de l'homme. Enfin Pestalozzi, pénétrant avec l'œil du génie dans la nature de l'enfant, lui arrachera les secrets de son développement et découvrira les procédés qu'elle emploie pour s'assimiler de nouvelles connaissances.

§ 13. Michel Montaigne.

Montaigne naquit au château de Périgord, le 28 février 1533. Il était doué de facultés éminentes, et reçut une éducation soignée. A six ans il possédait parfaitement le latin, ignorant absolument le français. Son père lui fit apprendre le grec par forme de délassement, et porta l'attention jusqu'à ordonner qu'on le réveillât en jouant de quelque instrument. Envoyé au collége à Bordeaux, il y acheva ses études vers l'âge de treize ans: il prit ensuite des leçons de droit, à la suite desquelles il obtint une place de conseiller au Parlement. Il voyagea ensuite en Italie, où de grands honneurs lui furent prodigués. A son retour, il fut maire de Bordeaux; mais il se démit de cette charge au bout de quatre ans, pour aller philosopher à son aise dans le château de Montaigne. Ses dernières années furent troublées par les guerres des catholiques et des protestants, entre lesquels il essaya vainement de se porter médiateur. Il mourut à Bordeaux, le 13 septembre 1592, à l'âge de cinquante-neuf ans.

Montaigne n'est pas un pédagogue, au sens restreint du mot : c'est un écrivain philosophe qui examine ce qui se

passe dans la société et exprime naïvement ce qu'il voit et ce qu'il pense.

Jusqu'à Montaigne, et longtemps après lui encore, la pédagogie s'est essentiellement occupée à élargir le champ de l'instruction : elle était conquérante. Les études classiques, les sciences naturelles, les littératures modernes, sont entrées successivement dans le domaine de l'instruction. Mais le moment de la réflexion devait aussi arriver, le moment où, n'ayant plus de champ nouveau à conquérir, les pédagogues porteraient leur attention sur la *manière* d'enseigner, soit sur les méthodes d'enseignement, soit sur l'objet même de l'éducation, c'est-à-dire sur l'enfant. Montaigne peut être considéré comme l'un des précurseurs de ce travail qui, proprement, a donné naissance à la science pédagogique.

Ecoutons d'abord comment il critique la manière d'étudier de son temps; Rousseau et Pestalozzi ont trouvé des figures moins énergiques pour condamner après lui la méthode de leur époque[1] :

« Je me suis souvent dépité en mon enfance, de voir dans les comédies italiennes toujours un pédant (instituteur) pour badin (bouffon) et le surnom de magister n'avoir guère plus honorable signification parmi nous. Car, ayant été donné à des pédants pour m'instruire, je ne pouvais moins faire que d'être jaloux de leur réputation. Je cherchais donc à les excuser, en faisant remarquer la différence que leur savoir établit entre eux et le vulgaire. Mais j'y perdais mon latin, attendu que les plus galants hommes étaient ceux qui les avaient le plus en mépris, témoin notre bon du Bellay :

Mais je hais par sur tout un savoir pédantesque.

Ce préjugé est ancien, car Plutarque dit que Grec et écolier étaient mots de reproches et de mépris entre les Romains. Avec l'âge, j'ai trouvé qu'on avait grandissime raison, et

1. *Essais*, liv. I, ch. XXV.

qu'on ne devient pas toujours plus sage en étant plus savant. »

Montaigne doute cependant qu'il en doive être ainsi, et après avoir passé en revue divers savants et classes de savants, il ajoute : « Je crois qu'*il vaut mieux dire que ce mal vient de la mauvaise façon de se prendre aux sciences.* D'après la manière dont nous sommes instruits, il n'est pas étonnant si maîtres et écoliers n'en deviennent pas plus habiles... Le soin et la dépense de nos pères ne visent qu'à nous meubler la tête de science ; du jugement et de la vertu, peu de nouvelles... Nous nous enquérons volontiers s'il sait du grec ou du latin, s'il écrit en vers ou en prose ; mais s'il est devenu meilleur ou plus avisé, ce qui est le principal, cela demeure derrière. Il fallait s'enquérir qui est mieux savant, non qui est plus savant. Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides.

« Les écoliers ne se nourrissent pas non plus de la science ; elle passe de main en main pour la seule fin d'en faire parade, d'en entretenir autrui et d'en faire des contes, comme une vraie monnaie inutile à tout autre usage et emploi qu'à compter et jeter... Nous savons dire : Cicéron dit ainsi, voilà les mœurs de Platon, ce sont les mots mêmes d'Aristote ; mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? que faisons-nous ? que jugeons-nous ? Autant en dirait bien un perroquet. Nous empruntons les opinions et le savoir d'autrui, et puis c'est tout ; il les faut faire nôtres. Nous ressemblons proprement à celui qui, ayant besoin de feu, en irait chercher chez son voisin, et y en ayant trouvé un beau et grand, s'arrêterait à se chauffer sans plus se souvenir d'en rapporter chez soi. Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande, si elle ne se digère, si elle ne se transforme en nous, si elle ne nous augmente et fortifie ?

« Voyez revenir mon écolier après quinze ou seize ans, il n'est rien de si malpropre à mettre en besogne. Tout ce que vous y reconnaissez davantage, c'est que son grec et

son latin l'ont rendu plus sot et plus présomptueux qu'il n'était parti de la maison. Il en devait rapporter l'âme pleine, et il ne l'en rapporte que bouffie : elle a seulement enflé au lieu de grandir... Mon vulgaire Périgordin appelle fort plaisamment *lettre-férits* (lettre-férus) les savanteaux auxquels les lettres ont donné un coup de marteau, comme on dit. Car le paysan et le cordonnier parlent de ce qu'ils savent : ceux-ci pour se vouloir élever et gendarmer de leur savoir, qui nage en la superficie de leur cervelle, vont s'embarrassant et empêtrant sans cesse.

« Il ne nous faut pas attacher le savoir à l'âme ; il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre.

« C'est une bonne chose que la science, mais nulle drogue n'est assez forte pour se préserver sans altération et corruption, selon le vice du vase qui la contient. Tel a la vue claire qui ne l'a pas droite, et par conséquent voit le bien et ne le suit pas, il voit la science et ne s'en sert pas. La principale ordonnance de Platon, en sa république, c'est de donner à ses citoyens selon leur nature, leur charge. *Nature peut tout et fait tout.* »

Cette critique de Montaigne touche un des points les plus essentiels de la pédagogie. Pestalozzi l'a reproduite sur tous les tons contre les études de son temps. Il s'agit, en éducation, non pas tant de se loger des conaissances dans la mémoire, que d'acquérir des forces intellectuelles et morales, au moyen desquelles nous puissions nous diriger nous-mêmes dans les complications de la vie. Que me sert, par exemple, de savoir résoudre un problème d'arithmétique d'après une certaine formule, si, lorsqu'un problème se présente en dehors de l'école, je ne puis le résoudre par la seule force de mon intelligence et les directions qu'elle me donnera ? Que me servira encore de connaître telle ou telle opinion, tel ou tel jugement, si par moi-même je n'ai aucune opinion, et ne puis juger de rien ? Aussi Pestalozzi, par un besoin de réaction poussé trop loin, alla jusqu'à n'avoir plus, dans l'enseignement, autre chose en vue que le développement des facultés de

l'enfant. Exercer toutes les facultés pour les fortifier et rendre l'homme capable d'agir librement et sans secours extérieur, tel était le mot d'ordre de sa pédagogie, et, en particulier, de ses exercices d'intuition ou exercices d'intelligence. Ces idées se retrouveront plus loin, lorsque nous parlerons de Pestalozzi. Passons maintenant aux idées de Montaigne sur la manière d'élever les enfants, en opposition avec le pédantisme de son temps et de tous les temps. Nous trouvons ces idées dans une instruction sur *l'institution des enfants*, adressée à madame Diane de Foix, comtesse de Gursau[1].

« En agriculture, les façons qui vont devant le planter sont certaines et aisées, et le planter même. Mais depuis que ce qui est planté vient prendre vie, à l'élever il y a une grande variété de façons et difficultés : pareillement aux hommes il y a peu d'industrie à les planter; mais depuis qu'ils sont nés, on se charge d'un soin divers, plein d'occupation et de crainte, à les dresser et nourrir. »

Après cette introduction, Montaigne dit qu'il est difficile de reconnaître de bonne heure les inclinations naturelles des enfants, et il ajoute : « Toutefois, en cette difficulté, mon opinion est de les acheminer toujours aux meilleures choses et plus profitables. » Il est d'avis qu'il ne faudrait pas contrarier la nature.

Montaigne donne ensuite à Diane le conseil de choisir pour son fils un conducteur « qui ait plutôt la tête bien faite que bien pleine, » et qui, selon les capacités de l'enfant, au lieu de criailler à ses oreilles comme qui verserait dans un entonnoir, » commençât par lui montrer les choses, par les lui faire goûter, choisir et discerner par lui-même. « Quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui faisant ouvrir. Je ne veux pas qu'il parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de

1. *Essais*, liv. I, ch. XXV.

son train, et juger jusqu'à quel point il doit descendre pour s'accommoder à sa force. Faute de cette proportion, nous gâtons tout... Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance. Et qu'il juge du profit qu'il en aura retiré, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent usages, pour voir s'il l'a bien fait sien et bien compris. C'est une preuve que l'estomac n'a pas fait son opération, quand il regorge la viande comme il l'a avalée.

« Les abeilles pillottent de çà de là les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur : ce n'est plus thym ni marjolaine. Ainsi les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien... son travail et étude ne visera qu'à le former. *Qu'il cache tout ce qui est d'emprunt et ne produise que ce qu'il en a fait.* »

Grande et belle pensée qu'on ne saurait trop pratiquer en éducation !

Plus loin, Montaigne recommande l'exercice de l'intelligence : « C'est l'entendement, dit-il, qui voit et qui entend, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne; toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans âme... Savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. »

Montaigne recommande aussi les exercices du corps : « Ce n'est pas assez de roidir l'âme, dit-il, il faut aussi roidir les muscles. » Et il ajoute : « L'accoutumance à porter le travail est accoutumance à porter la douleur.

« Si son gouverneur tient de mon humeur, dit-il, il lui formera la volonté à être loyal serviteur de son prince, et très-affectionné et très-courageux; mais il lui refroidira l'envie de s'y attacher autrement que par un devoir public.

« Que sa conscience et sa vertu reluisent en son parler,

et n'aient que la raison pour conduite. Qu'on lui fasse entendre que confesser la faute qu'il découvrira en son propre discours, c'est un effet de jugement et de sincérité, qui sont les principales qualités qu'il doit acquérir.

« Il sondera la portée d'un chacun : un bouvier, un maçon, un passant; il faut tout mettre en œuvre et emprunter de chacun selon sa marchandise, car tout sert en ménage; la sottise même et faiblesse d'autrui lui sera instruction. »

Montaigne recommande l'histoire; mais, avant tout, il veut qu'on apprenne à « apprécier les histoires. » « Ce grand monde, dit-il, est le miroir où il nous faut regarder pour nous bien connaître. Somme, je veux que ce soit le livre de mon écolier. Tant d'humeurs, de sectes, de jugements, d'opinions, de lois et de coutumes nous apprennent à juger sainement des nôtres. »

Il y aurait encore bien des idées utiles et originales à glaner dans Montaigne; mais ce qui précède suffit pour caractériser sa tendance. Sa critique de la science d'emprunt et son besoin de s'approprier par le travail de la pensée les différents objets de nos études pour acquérir l'indépendance intellectuelle, sont aujourd'hui encore le ton le plus accentué de la pédagogie moderne.

§ 14. Wolfgang Ratich.

Wolfgang Ratich naquit en 1571 à Wilster, duché de Holstein. Après avoir étudié la philosophie, la théologie et les mathématiques à Hambourg, à Rostock, en Angleterre, à Amsterdam, et s'être perfectionné en particulier dans l'hébreu et l'arabe, il se présenta au monde comme un rénovateur de l'enseignement, promettant :

1° De faire apprendre à chacun, et en fort peu de temps, l'hébreu, le grec, le latin, et d'autres langues encore;

2° De fonder une école allemande dans laquelle on enseignerait toutes les langues et toutes les sciences;

3° D'introduire dans toute l'Allemagne une même langue (le haut allemand), un même gouvernement et une même religion.

Il s'engageait à donner par écrit des spécimens de ses talents et des preuves de ses capacités en hébreu, en chaldéen, en arabe, en grec, en latin et en allemand.

Après ces promesses, Ratich attaque la manière d'enseigner de son temps. Il est dans l'ordre de la nature, dit-il avec raison, que l'on commence par apprendre à lire, à écrire et à parler couramment sa langue maternelle. On peut se servir dans ce but de la Bible allemande. Il faut ensuite passer à l'hébreu et au grec, qui sont les langues dans lesquelles la Bible a été écrite. Enfin, on peut finir par le latin, qu'il faut étudier dans Térence. Les juristes peuvent l'apprendre dans les *Institutes*. On se servira, dans toutes les facultés, de la langue allemande.

Quelques princes allemands envoyèrent des encouragements à Ratich qui fonda à Cœthen une école qui réunit bientôt plus de cinq cents élèves, garçons et filles. Mais, comme tous les charlatans qui abusent du public par de pompeuses promesses, il ne put réaliser celles qu'il avait faites. Il paraît aussi, d'après des documents déposés dans les archives de Cœthen, qu'il se serait permis des choses contraires à l'honneur. Bref, Ratich fut obligé de quitter Cœthen après avoir fait des excuses au prince qui l'avait protégé, ainsi qu'à la duchesse de Weimar, qui s'était intéressée à ses projets.

Ratich mena depuis une vie errante, et sa méthode tomba dans le domaine de la polémique.

Avant d'entrer dans l'examen des principes suivis par Ratich dans sa méthode, je crois devoir donner un spécimen de son enseignement du latin :

Après avoir appris aux élèves à prononcer et à dessiner les lettres, à lire et à écrire les syllabes, on leur remettait entre les mains Térence et le *Parvus libellus rudimentorum* (éléments de grammaire), Térence devait

auparavant avoir été lu et expliqué en allemand; car, comme le disait Ratich avec raison, on apprend plus facilement une langue dans un livre dont on connait déjà le sens, que dans un ouvrage encore inconnu. L'hébreu, par exemple, s'apprend dans la Genèse avec moins de difficulté que dans les Prophètes.

Le professeur procédait alors de cette manière : il lisait quelques pages, traduisant à mesure mot à mot. Exemple : *Poeta*, le poète; *cùm*, si, quand; *primùm*, premièrement; *animam*, l'âme; *ad*, à; *scribendum*, à écrire, etc. La leçon devait être ainsi lue et traduite deux fois de suite. Le maître ne devait pas s'écarter d'un iota de son travail, et les élèves suivaient attentivement dans le livre. On continuait ainsi d'heure en heure, jusqu'à ce que Térence fût achevé; puis on recommençait la même besogne, avec cette différence toutefois que le maître ne traduisait plus qu'une fois, et que les élèves, dans la seconde moitié de la leçon, faisaient la répétition sous sa surveillance. Chacun devait traduire trois à quatre lignes de suite. Quand le livre était achevé, on recommençait une troisième campagne, et, cette fois, les élèves traduisaient seuls, deux fois de suite, comme le maître l'avait fait au commencement.

Après ces longs et fatigants exercices, on prenait la grammaire, on étudiait une règle ou un chapitre, d'après la même méthode, après quoi l'on procédait à la vérification. Térence reparaissait pour la quatrième fois à côté des *Rudimentorum ;* le maître recommençait son manége de lecture et de traduction, et s'arrêtait au premier exemple renfermant la règle expliquée. L'élève posait le doigt dessus et le maître lui faisait remarquer comment la règle s'y rapportait. Après quelques applications pratiques, on continuait, jusqu'à ce qu'un second exemple se présentât, et ainsi de suite. On ne devait passer à une autre règle qu'après avoir observé la première dans un nombre d'exemples suffisant pour la graver dans l'intelligence des élèves.

On parcourait ainsi une première fois la grammaire dans Térence pour les règles générales; une seconde pour les règles particulières et l'étymologie, et une troisième fois pour la syntaxe. On ne quittait ce travail que quand l'auteur tout entier avait été étudié grammaticalement.

Cette analyse terminée, on recommençait Térence. Le maître traduisait deux fois de suite chaque scène, non plus mot à mot, mais d'après les exigences de l'allemand (c'est par là qu'il aurait fallu commencer), et les élèves devaient ensuite s'exercer au même travail, jusqu'à ce qu'ils le fissent couramment.

Suivaient les exercices de style, encore dans Térence. Le maître montrait aux élèves comment on imite chaque phrase ou comment on la modifie en changeant le nombre, le genre, la personne, le temps, etc.; (excellent exercice). Au bout de quelques semaines, il était permis aux élèves de faire les mêmes exercices de vive voix et par écrit.

Enfin, on quittait Térence. Les élèves devaient parler latin et passaient dans la classe de Cicéron, de Virgile, etc.

On ne peut guère imaginer un plus rude labeur que cette manière d'enseigner les éléments d'une langue. On sent cependant que des principes vrais sont unis à l'erreur dans cette recherche d'une méthode rationnelle. Examinons donc maintenant ces principes tels qu'ils ont été formulés par Ratich et ses disciples, et essayons d'en dégager ce qui peut servir à notre instruction. Ils sont au nombre de neuf :

1. *Faites tout avec ordre et suivant le cours de la nature. Ce qui violente la nature ou la contrarie l'affaiblit et l'égare.* Cet aphorisme contient en soi toute la pédagogie moderne. Mais Ratich n'a pas découvert la voie naturelle; le spécimen que nous avons donné de sa méthode d'enseignement le prouve suffisamment.

2. *Ne faites qu'une seule chose à la fois. On ne cuit pas*

ensemble dans la même marmite de la bouillie, de la viande, du lait, du poisson et des légumes. Règle excellente. On ne fera pas cependant manger pendant plusieurs mois de suite, d'abord de la bouillie, puis de la viande, puis du lait, puis du poisson et des légumes. Une chose à la fois et distincte ; mais en un jour et sur la même table, il faut plus d'un mets pour le même repas. Unité et variété, uniformité et succession, telle est la loi de la nature.

3. *Faites répéter souvent la même chose.* Oui, mais en gardant la juste mesure.

4. *Faites tout apprendre d'abord dans la langue maternelle.* Grande et féconde innovation qui va faire tomber le mur de séparation élevé par le latin entre les lettrés et le peuple.

5. *Faites toute chose sans contrainte. La contrainte et la férule, contraires à la nature, dégoûtent la jeunesse de l'étude. L'esprit de l'homme apprend avec plaisir tout ce qu'il doit retenir. Au maître donc le pur enseignement et au correcteur la discipline.* Il y a dans cet aphorisme les germes d'une erreur que nous verrons grandir dans l'école moderne, et qui ira jusqu'à renverser les bases du christianisme, en enseignant que l'homme est bon et ne veut que le bien par nature, et qu'ainsi il n'est pas besoin de contrainte ni des secours surnaturels de la religion pour lui faire atteindre sa destinée. Et où en serait l'école primaire s'il fallait que les communes, l'État ou les particuliers, donnassent à chaque instituteur un adjoint pour infliger les punitions?

6. *Ne faites rien apprendre par cœur. La récitation de mémoire outrage la nature et la raison. Il ne faut confier à la mémoire que ce qui lui parvient par le canal de l'intelligence.* Ce principe est une réaction exagérée contre l'abus qu'on faisait de la mémoire dans l'enseignement.

7. *Uniformité en toutes choses.* L'école de Ratich entendait par là que les arts et les sciences sont reliés par des parties communes, qu'il faut savoir, dans l'intérêt des études, dégager de ce qui les caractérise et les différencie. Cette règle s'appliquait surtout à l'étude des langues ; il

fallait d'abord enseigner les parties de la grammaire communes à toutes, avant de passer à ce qui leur est particulier. Cette règle, qui renferme les principes de la grammaire générale, contient cette autre règle éminemment pédagogique : *Aller du connu à l'inconnu* ou *rattacher les notions nouvelles aux notions déjà acquises.*

8. *Etudiez d'abord l'objet en lui-même, puis les modifications de cet objet.* Dans l'étude d'une langue, par exemple, il faut faire connaissance avec le matériel de cette langue avant de passer à l'étude de la grammaire. Règle excellente mais qui exige de la sagacité. L'enseignement à la Ratich, remanié plus tard par Jacotot et d'autres pédagogues recommandables, ne me paraît pas être la marche naturelle. J'aime mieux un enseignement progressif dans lequel les exercices sont appropriés aux règles et les règles aux exercices, et qui élève graduellement le niveau de la langue à la faveur d'une lumière qui pénètre toujours ce qui est mis sous les yeux de l'élève. Cette marche, d'ailleurs, n'exclut pas ce que la méthode Jacotot renferme de bon et de pratique[1].

9. *Tout doit être fondé sur l'observation et l'expérience, per inductionem et experimentum omnia.* Nous voici au principe de Bacon et de Descartes. Allons, le conseil est bon. Mais Ratich l'entend d'une manière trop radicale. *Vetustas cessit, ratio vicit* (l'antiquité succombe et la raison triomphe), est le mot inscrit en tête de ses ouvrages, comme si *vetustas* et *ratio* étaient opposés l'un à l'autre. En bonne philosophie, le passé ne renferme-t-il pas les bases du présent, et le présent est-il autre chose que le piédestal de l'avenir? Examinons tout, vérifions la règle dans l'exemple, mais respectons, néanmoins, la règle et tout l'héritage du passé, jusqu'à ce que la fausseté nous en soit

1. J'ai vu enseigner avec succès la langue maternelle par la méthode Jacotot. Elle a des avantages incontestables quand les élèves ont déjà dépassé les premiers éléments, et que leur intelligence est habituée à la réflexion. On sait que Jacotot n'a pas instruit des enfants, mais des jeunes gens et des militaires.

dûment prouvée. Un bouleversement à priori est l'œuvre d'une raison orgueilleuse.

Ratich, comme on vient de l'entendre, est mécontent du passé, et il commence en Allemagne la réaction contre le système défectueux d'études inauguré et perfectionné par les Luther, les Trotzendorf, les Sturm et les Jésuites système dont la base, le milieu et le sommet étaient le latin, une servile imitation de Cicéron. Ses essais furent maladroits, et ses principes ordinairement exagérés. Rien d'étonnant donc s'il a succombé dans une entreprise au-dessus de ses forces, et lorsqu'il avait le siècle contre lui, au lieu de l'avoir pour lui, comme les hommes que je viens de nommer. Il a cependant, comme Montaigne, mis en relief une vérité qu'aucune force ne pourra plus renverser : c'est que les anciennes méthodes, si l'on peut ainsi appeler un enseignement empirique basé sur la mémoire et l'imitation, sont défectueuses et qu'il est devenu indispensable de régénérer les études par des méthodes fondées sur la nature, et en y introduisant des éléments nouveaux tels, par exemple, que la langue maternelle. Nous voyons poindre, ici, l'aurore d'une rénovation pédagogique; mais la guerre de Trente ans a déjà commencé son œuvre de destruction, et il ne pourra se faire d'essais sérieux que lorsque la tempête sera passée. Ratich mourut en 1635, à l'âge de soixante-quatre ans.

§ 15. Jean Amos Coménius.

Jean Amos Coménius naquit à Niwnitz (Moravie), en 1592. Il perdit tout jeune ses parents, qui appartenaient à la secte des frères de Bohême, et sa première éducation fut négligée. Ce n'est que vers l'âge de seize ans qu'il commença le latin. Il parcourut, en étudiant, l'Allemagne et la Hollande, et revint en 1614 dans sa patrie, où on le nomma recteur de l'école de Prérau. En 1616, il reçut la consécration ecclésiastique, et, en 1618, il fut nommé pasteur à Fulneck, centre principal des protestants et des

réfugiés venus des vallées vaudoises du Piémont. A côté de ses fonctions d'ecclésiastique, Coménius remplissait aussi celles d'instituteur et écrivait des livres scolaires; mais, en 1621, les Espagnols prirent Fulneck, et il perdit ses manuscrits. Peu de temps après sa femme et son enfant moururent. En 1624, l'empereur donna aux prédicateurs évangéliques l'ordre de quitter ses Etats. Coménius se retira dans les montagnes de Bohême, chez le baron Sadowski de Slaupna, où il s'occupa d'éducation. En 1627, tous les protestants reçurent l'ordre de quitter les Etats autrichiens; la Bohême seule compta 30,000 familles d'émigrants, dont 500 appartenant à la noblesse. Coménius se retira à Lissa, en Pologne, avec les membres de son troupeau. Arrivé à la frontière, et avant de mettre le pied sur la terre d'exil, il se retourna, tomba à genoux avec ses frères, et supplia Dieu, au milieu des larmes et des sanglots, de ne pas retirer sa bénédiction des belles contrées de la Bohême et de la Moravie, si chères à leurs cœurs, et où reposait la cendre de leurs ancêtres.

Coménius enseigna le latin à Lissa, et publia, en 1631, son *Janua linguarum reserata* (la porte des langues ouvertes), qui fonda sa réputaton. Cet ouvrage a été traduit en quinze langues différentes, en grec, en bohême, en polonais, en allemand, en suédois, en hollandais, en anglais, en français, en espagnol, en italien, en hongrois, en arabe, en turc, en persan et en mongol. Nous reviendrons plus tard sur cet ouvrage.

Le succès du Janua engagea les états généraux de Suède à appeler Coménius pour réorganiser les écoles de ce pays; mais Coménius préféra aller en Angleterre, d'où il avait reçu un appel semblable. Malheureusement les troubles civils de l'Angleterre ne lui permirent pas de réaliser ses plans. Il se rendit alors en Suède, où il vit le chancelier Oxenstiern, *l'Aigle du Nord*, qui connaissait ses ouvrages et les avait pénétrés plus à fond qu'aucun de ses contemporains. Il dit à Coménius que sa méthode pour l'enseiment des langues était bien supérieure à celle de Ratich,

mais qu'il ne partageait pas ses illusions sur l'influence que pourraient exercer ses plans d'éducation. Il appuya son jugement par des considérations politiques et « sur ce que la Sainte-Ecriture met en perspective pour la fin du monde plus de mauvais temps que de beaux. »

Sur l'invitation de la Suède et avant de procéder à des réformes scolaires, comme il l'aurait voulu, Coménius dut se mettre à rédiger des livres d'instruction. Ce travail l'occupa à Elbing (Prusse) pendant quatre ans, après lesquels il retourna en Suède, où ses livres furent approuvés et livrés à l'impression. En 1648, il retourna à Lissa au milieu de ses coreligionnaires, qui le nommèrent leur évêque. En 1650, sur l'invitation du prince Ragazki, il partit pour la Hongrie et la Transylvanie, y organisa l'école de Patak, et y rédigea son célèbre *Orbis pictus* (le Monde en figures), qui réalisait le fond de sa pensée pédagogique, et qui est demeuré jusqu'à ce jour, à travers deux siècles et diverses modifications, le livre favori des enfants.

Coménius retourna à Lissa en 1654. Deux ans plus tard, cette ville ayant été brûlée par les Polonais, notre pédagogue perdit sa maison, sa bibliothèque et presque tous ses manuscrits. Il se retira d'abord en Silésie, puis en Brandenbourg, à Hambourg et enfin à Amsterdam, où il mourut le 15 novembre 1671, à l'âge de quatre-vingts ans.

Après ce rapide coup d'œil sur la vie agitée et errante de Coménius, j'aborde son système pédagogique. Commençons par son plan général des études.

Dans son *Didactica magna*, Coménius jette les bases de l'organisation des études, telle que nous l'avons encore aujourd'hui. Il établit quatre degrés principaux d'études:

a. L'école maternelle *schola materna.*

b. L'école populaire (école primaire) *schola vernacula.*

c. Le gymnase (collége, lycée) *schola latina.*

d. L'université, *academia.*

Il doit, dit-il, y avoir une école maternelle dans chaque famille, une école populaire dans chaque commune,

un gymnase dans chaque ville et une université dans chaque Etat ou province de quelque étendue.

Les enfants doivent rester dans l'école maternelle jusqu'à l'âge de six ans, dans l'école populaire jusqu'à douze, au gymnase jusqu'à dix-huit, et à l'université jusqu'à vingt-quatre ans. Chaque école comprend six années.

Dans l'école maternelle on exercera surtout les sens, la perception, afin que l'enfant acquière des notions claires des objets; l'école allemande cultivera le sens intérieur, l'imagination et la mémoire. L'enfant doit aussi y apprendre à reproduire ses pensées et ses sentiments, à l'aide de la main, de la langue, de l'écriture, du dessin et du chant. Dans le gymnase, on pénètrera plus avant dans la connaissance des choses au moyen du jugement et de l'intelligence. L'université doit former la volonté.

Après cette introduction, Coménius entre dans des détails spéciaux sur la tâche particulière de chacun de ces quatre degrés d'éducation. Voici quelques détails dignes d'attention.

Ecole maternelle.

On doit prier Dieu que l'enfant ait un esprit sain et un corps sain (*mens sana in corpore sano*) et agir en conséquence. Déjà, durant la grossesse, la mère doit prier pour la prospérité de son enfant, se soumettre à un régime modéré, éviter les émotions, etc. Elle allaitera elle-même son enfant. La coutume qu'ont en particulier les femmes nobles de prendre une nourrice est souverainement condamnable, nuisible aux mères et aux enfants, et contraire à la volonté de Dieu et à la nature.

On ne donnera aux enfants rien d'épicé, ni d'échauffant. Avant vingt ans, aucun Spartiate n'osait boire de vin. Les remèdes donnés sans nécessité sont un poison. On doit laisser les enfants jouer autant qu'ils le veulent.

Durant les six premières années, on doit poser dans l'enfant le fondement de toutes les connaissances néces-

saires à la vie. Dans la nature on lui montrera des pierres, des plantes et des animaux, et on lui apprendra à faire usage de ses membres (physique, histoire naturelle), à distinguer les couleurs (optique) et les sons (acoustique); à contempler le ciel étoilé (astronomie); il observera son berceau, la chambre qu'il habite, la maison, le voisinage, les chemins, les campagnes (géographie); on le rendra attentif à la succession du jour et de la nuit, aux saisons, aux divisions du temps, aux heures, aux semaines, aux mois, aux jours de fête (chronologie); il apprendra à connaître l'administration de la maison (politique), se familiarisera avec les premières notions du calcul, avec les ventes et les achats (arithmétique, commerce), les dimensions des corps, les lignes, les surfaces et les solides (géométrie); il entendra chanter, et sa voix apprendra à reproduire des sons et des phrases musicales (chant, musique); on surveillera la formation et le développement de sa langue (grammaire); il s'exercera à donner de l'expression à sa pensée, à ses sentiments par des gestes et des inflexions de voix (rhétorique). Par ce moyen, l'école maternelle développera les germes de toutes les sciences et de tous les arts.

Passant à l'éducation morale et religieuse, Coménius exige avant tout que les parents donnent un bon exemple à leurs enfants, et leur recommande une sévérité salutaire. Il leur donne des directions pour les exercer à la sobriété, à la propreté, à l'obéissance, et, comme dans le baptême on les a donnés à leur divin Sauveur, il veut qu'on les élève dans le sentiment de leur dépendance de Dieu, que l'on continue à prier pour eux, et qu'on leur apprenne à prier, etc. A six ans, l'enfant est mûr pour aller à l'école, mais on se gardera bien de lui peindre cette dernière comme un lieu redoutable; on la lui montrera, au contraire, sous un jour agréable et des couleurs attrayantes.

Ecole primaire.

Proprement école de la langue maternelle. Coménius

veut qu'on y envoie tous les enfants indistinctement. On ne doit pas, comme plusieurs le veulent, commencer le latin de si bonne heure. D'un autre côté, tous les enfants ont besoin d'instruction, et cette première instruction doit être donnée dans la langue maternelle. Vouloir enseigner une langue étrangère à un enfant qui ne connaît pas sa langue maternelle, c'est apprendre à monter à cheval avant de savoir marcher. Les objets d'enseignement de l'école primaire sont : la *lecture*, l'*écriture*, le *calcul usuel*, le *mesurage*, le *chant*, l'*étude du catéchisme* et des *chants sacrés*, la *connaissance de la Bible*, une *idée générale de l'histoire*, en particulier de la *création*, de la *chute* et du *relèvement de l'humanité par Jésus-Christ ; quelques notions de cosmographie et de technologie*. Toutes ces choses ne sont pas seulement nécessaires aux étudiants, mais encore aux économistes, aux marchands, etc. L'école primaire doit être divisée en six classes, ayant chacune un livre particulier écrit dans la langue maternelle.

Ecole latine (gymnase).

Ici on enseignera quatre langues et les sept arts libéraux, la grammaire, la dialectique et la rhétorique (*trivium*); l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie (*quadrivium*); en outre, la physique (histoire naturelle), la chronologie, l'histoire, la morale ou éthique et la théologie biblique. L'école se divise en six classes d'une année chacune :

I. Classe de grammaire (*Grammatica*).
II. Classe de physique (*Physica*).
III. Classe de mathématiques (*Mathematica*).
IV. Classe de morale (*Ethica*).
V. Classe de dialectique (*Dialectica*).
VI. Classe de rhétorique (*Rhetorica*).

Les élèves doivent apprendre parfaitement l'allemand et le latin, le grec et l'hébreu, de manière à pouvoir comprendre ces langues. C'est intentionnellement que Coménius place la dialectique et la rhétorique en dernier lieu,

car, dit-il, si l'on ne connaît pas les choses, on ne saurait en parler raisonnablement.

L'Université.

Coménius n'a pas poursuivi sa méthode jusqu'à l'université, il dit seulement que cette dernière doit représenter l'universalité des connaissances. Coménius demande qu'il se forme dans quelque pays une Académie des sciences; une *schola scholarum* ou *collegium didacticum*, reliant entre eux, dans un intérêt scientifique, tous les savants du monde. C'est la première idée de ce genre que nous rencontrons dans le domaine de la pédagogie. La Société royale de Londres a réalisé la première cette idée de Coménius.

L'organisation des études, recommandée par Coménius, est demeurée, jusqu'à ce jour, la base de l'organisation scolaire. Nous y trouvons la première éducation dans la famille, l'école primaire détachée des études supérieures et ramenée à sa vraie destination; enfin l'enseignement moyen et supérieur, ainsi que les grandes institutions scientifiques. Il a donné de plus à son organisation une base psychologique qui rappelle les travaux subséquents de Pestalozzi. Dans son plan d'études, en effet, il poursuit le développement naturel de nos facultés, en commençant par celles qui se manifestent les premières (l'attention, l'entendement, la mémoire), et en finissant par celle (la volonté) qui n'est mise en jeu que par le déploiement de toutes les autres.

Je ne puis entrer ici dans le détail des œuvres de Coménius et montrer l'application de ses principes aux diverses branches de l'éducation. Je ne saurais cependant passer sous silence son célèbre ouvrage sur l'enseignement des langues, et en particulier du latin, son *Janua reserata*, non plus que son *Orbis pictus*, qui en est l'achèvement.

Le *Janua reserata*, qu'il divisa plus tard en trois cours successifs, le *Vestibulum*, le *Janua* et l'*Atrium*, est un en-

seignement gradué du latin, avec l'intuition pour base, les mots pour matériel et des propositions pour exercices; c'est-à-dire que les mots y désignaient des choses que les élèves pouvaient connaître par intuition, et que ces mots étaient employés dans des propositions qui en faisaient connaître l'usage. Les règles de grammaire venaient au fur et à mesure qu'on en avait besoin. C'est le principe rationnel qui prévaut aujourd'hui en tout pays pour l'enseignement élémentaire des langues. Le *Vestibulum* renfermait 500 mots et autant de phrases faciles. Les mots étaient tirés des diverses parties du discours en commençant par les substantifs. Le *Janua* renfermait environ 2,500 racines avec leurs dérivés, leurs composés et les phrases nécessaires pour en montrer l'application. L'*Atrium* familiarisait les élèves avec les tournures particulières et les beautés du langage. C'était déjà de la rhétorique. Quand ces trois degrés étaient passés, on prenait les auteurs et l'on commençait les exercices de style. L'*Orbis pictus*, que j'ai déjà mentionné, n'était autre chose que le *Janua reserata* orné de figures. Par ce dernier ouvrage, Coménius réalisait le principe de l'enseignement intuitif, qu'il voulait voir à la base de toutes les sciences. Ici encore, Coménius est l'intelligent précurseur de Pestalozzi. Avec le temps le texte disparut de l'*Orbis pictus;* mais il n'en est pas moins demeuré, dans ses diverses transformations, un des ouvrages les plus utiles pour l'instruction des enfants. L'*Orbis pictus* est la souche mère de tous les livres d'images destinés aux enfants.

L'intuition réclamée et pratiquée par Coménius est un principe plus fécond qu'il ne paraît au premier abord. Bien avant Coménius, des hommes éclairés avaient fait ressortir le besoin d'étudier non-seulement des formes et des langues qui ne sont que la représentation sensible des pensées, mais aussi les objets mêmes de nos connaissances; toutefois, le réalisme qu'ils réclamaient était tout verbal; ils ne le rattachaient pas à l'observation des

choses et à l'expérience, comme le veut Bacon pour l'histoire naturelle et Coménius pour les études en général. L'intuition est l'étude vraie et naturelle des choses, et elle est le fondement de nos connaissances et de toute la science. Elle veut que l'histoire naturelle s'apprenne dans la nature, la physique avec les instruments nécessaires, la chimie dans un laboratoire, les arts dans la sphère où ils s'exercent, et ainsi de suite. Coménius revient sans cesse sur la nécessité d'étudier les choses, d'étendre les connaissances, afin de donner aux langues une base large et solide et de faire progresser les arts et les sciences. A la vérité, les choses, dans Coménius, sont étudiées en vue des langues et non pour elles-mêmes, comme l'entend Bacon et comme cela se pratique aujourd'hui; mais l'école n'était pas encore assez développée pour faire cette distinction.

Je termine cette courte caractéristique de la pédagogie de Coménius en donnant encore ici, sous forme d'aphorismes, quelques-unes de ses pensées les plus fécondes :

1. L'homme est une créature raisonnable, le roi des autres créatures. Avant la chute, tout son être était porté vers la connaissance, la vertu et la piété. Depuis, sa voie a été obscurcie; néanmoins, il est encore capable de ces trois choses par la grâce que Dieu nous a faite en Jésus-Christ qui nous réengendre à une vie nouvelle.

2. Le savoir, la vertu et la piété ne sont pas contenus dans la nature humaine; il faut les y éveiller par l'étude, l'exercice et la prière.

3. L'instruction est d'autant plus facile qu'elle suit de plus près la marche de la nature. Tout ce qui est naturel se fait sans peine.

4. L'instruction doit être progressive et appropriée à la force croissante des facultés intellectuelles.

5. C'est une erreur fondamentale que de commencer l'enseignement par les langues et de le terminer par les choses, par les mathématiques, l'histoire naturelle, etc.;

car les choses sont la substance, le corps, et les mots l'accident, l'habit. Ces deux parties de la connaissance doivent être unies ; mais il faut commencer par les choses, qui sont l'objet de la pensée et de la parole.

6. C'est aussi une erreur que de commencer l'étude d'une langue par la grammaire. Il faut d'abord en donner le matériel dans un auteur ou un vocabulaire bien arrangé. La forme, c'est-à-dire la grammaire, ne vient qu'après.

7. Dans l'étude intuitive des objets, on commencera par les plus rapprochés et l'on terminera par les plus éloignés.

8. On doit d'abord exercer les sens (perception), puis la mémoire, puis l'intelligence, puis le jugement (raisonnement). Car la science commence par l'observation ; les impressions reçues se gravent ensuite dans la mémoire et l'imagination ; l'intelligence s'empare alors des notions rassemblées dans la mémoire et en tire des idées générales ; enfin la raison tire des conclusions des choses suffisamment connues et coordonnées dans l'intelligence.

9. L'enfant ne doit apprendre que ce qui peut lui être utile pour cette vie et pour l'autre.

10. Il ne suffit pas seulement de faire comprendre, il faut encore apprendre à exprimer et a pratiquer ce qu'on a compris.

11. Ce n'est pas l'ombre des choses qui fait impression sur les sens et l'imagination, mais les choses elles-mêmes. C'est donc par une intuition réelle qu'il faut commencer l'enseignement, et non par une description verbale des choses.

12. On doit observer d'abord l'objet d'une manière générale, puis chaque partie en particulier et dans ses rapports avec l'ensemble.

13. Le talent se développe par l'exercice. L'écriture s'apprend en écrivant, le chant en chantant, etc.

14. L'étude des langues doit commencer par la langue

maternelle ; on passe ensuite à la langue d'un peuple voisin, puis au latin, au grec, à l'hébreu, apprenant une langue après l'autre et non toutes à la fois, crainte de confusion.

15. Chaque langue s'apprend mieux par l'usage, par l'oreille, la lecture, les copies, etc., que par les règles. Celles-ci suivent l'usage pour lui donner plus de sûreté.

16. On ne doit faire apprendre parfaitement que la langue maternelle et le latin. (Coménius recommande le latin, parce qu'il voulait en faire la langue universelle, un lien intellectuel commun entre tous les peuples).

Quoique Coménius se soit surtout occupé de la culture intellectuelle et de l'enseignement, il est loin d'avoir méconnu la valeur de l'éducation physique, morale et religieuse. Ses ouvrages renferment, à ces différents égards, des règles excellentes. Il insiste surtout sur la nécessité d'élever les enfants dans le sentiment de leur dépendance vis-à-vis de Dieu. « Il faut, dit-il, exhorter de bonne heure les enfants à chercher Dieu, à lui obéir et à l'aimer par dessus toutes choses. Ils n'en sont pas aussi incapables que plusieurs se plaisent à le dire. L'objection qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils font ne doit pas nous arrêter ; l'intelligence viendra après. Dieu n'a-t-il pas ordonné qu'on lui fasse offrande des prémices ? Pourquoi donc lui refuserait-on les prémices de la pensée, de la parole, des mouvements et des actions ? Il faut que les enfants apprennent de bonne heure que la vie éternelle, et non ce monde temporel, est le but de notre existence ; que cette vie n'est qu'un temps de préparation pour l'autre, et qu'ainsi ils ne doivent jamais sacrifier ce qui est éternel à ce qui est périssable. Qu'on les habitue donc, dès leur plus tendre enfance, à pratiquer tout ce qui mène à Dieu, à prier, à lire les Ecritures, à rendre un culte à leur Créateur, et à garder ses commandements. « Que Dieu, s'écrie-t-il, n'a-t-il pitié de nous, et ne nous fait-il trouver un moyen de ramener toute l'activité que nous dé-

ployons hors de Dieu à la poursuite de tout ce qui est bien et *agréable à Dieu !* »

Ce besoin d'employer toutes les forces vives de l'homme à poursuivre ce qui est bien et agréable à Dieu devint surtout dominant sur la fin de la vie de notre célèbre pédagogue. A l'âge de soixante-dix-sept ans, il écrivit un ouvrage intitulé : *La seule chose nécessaire.* On y trouve la profession de foi de l'auteur et une touchante confession de ses erreurs. Il s'était, en particulier durant les horreurs de la guerre de Trente ans, embarrassé dans l'interprétation des prophéties, et il avait publié un livre intitulé : *Lux in tenebris*, « la lumière dans les ténèbres, » qui avait rencontré bien des contradicteurs, et que sa conscience lui faisait un devoir de désavouer. Je ne puis mieux achever le portrait que je viens d'esquisser qu'en citant les paroles par lesquelles Coménius termine le dernier de ses ouvrages :

« Je vais me dépouiller, dit-il, de tous les soucis terrestres. Désire-t-on que je m'explique plus clairement sur ce point ? Eh bien ! la plus chétive hutte doit me tenir lieu de palais ; et si je ne puis en avoir une pour reposer ma tête fatiguée, je veux, à l'exemple de mon maître, être content si quelqu'un m'accueille sous son toit. Ou bien je demeurerai sous la voûte du ciel, comme il le fit à Gethsémanée les nuits qui précédèrent sa mort, jusqu'à ce que les anges viennent me chercher, comme le pauvre Lazare, et m'emportent dans le sein d'Abraham. Au lieu d'un vêtement précieux, je veux me contenter, comme Jean-Baptiste, d'un habit grossier. Du pain et de l'eau seront mes mets les plus délicieux ; et si je puis y ajouter un peu de légume, je veux louer la bonté du Tout-Puissant. Ma bibliothèque se composera du triple livre de Dieu [1]. Ma philosophie sera d'admirer avec David les œuvres de Dieu, et de m'étonner de ce que Celui qui a fait de si grandes choses s'abaisse jusqu'à faire attention

1. La nature, la conscience et la Bible.

avec amour à un ver comme moi. Mes remèdes seront peu de nourriture, beaucoup de jeûnes; et ma jurisprudence sera de faire à autrui comme je désire qu'il me soit fait à *moi-même*. Si quelqu'un me demande quelle est ma théologie, je ferai comme saint Thomas d'Aquin mourant, car moi aussi je vais bientôt mourir, je prendrai la Bible et je dirai du cœur et de la bouche : « Je crois ce qui est écrit dans ce livre. » Si l'on veut une confession de foi plus explicite, eh bien! je réciterai le symbole des apôtres (*Credo*); car je n'en connais pas de plus courte, de plus simple, de plus complète. Si l'on me demande mon formulaire de prière, je nommerai l'Oraison dominicale, attendu que personne ne peut donner un moyen plus puissant pour ouvrir le cœur du Père que le Fils qui est descendu du sein du Père. Enfin, si l'on me demande les règles de ma vie, j'indiquerai les dix commandements; car personne ne peut mieux dire ce qui plaît à Dieu que Dieu lui-même.

« Je loue et j'exalte ta divine sagesse, ô mon Sauveur, de ce que tu ne m'as donné sur la terre ni patrie ni demeure, et de ce qu'elle m'a été partout un lieu d'exil et de pèlerinage! Je ne saurais dire avec Jacob : « Mes jours ont été courts et n'ont pas atteint à l'âge de mes pères. » Car tu as fait que les miens ont été plus longs que ceux de mon père, de mon grand-père et de plusieurs milliers de ceux qui ont traversé avec moi le désert de ce monde. Tu sais pourquoi tu as ainsi prolongé mes jours... et je m'en remets à ta sainte volonté. Tu m'as, en tout lieu, envoyé, comme au prophète Elie, un ange dans le désert pour me réconforter avec une bouchée de pain et un verre d'eau, afin que je ne meure pas de faim et de soif. Tu m'as aussi préservé de la folie universelle des hommes, qui prennent ce qui est accidentel pour l'essentiel, le chemin pour le but, la peine pour le repos, l'asile pour la demeure, le voyage pour la patrie; mais moi, tu m'as conduit en Horeb, la montagne de ta sainteté; oui, tu m'y as entraîné! Que ton saint nom soit béni! »

En terminant la biographie de Coménius, M. Kellner[1] dit, et j'aime à le répéter après lui : « Aussi longtemps que le principe de l'enseignement intuitif conservera sa valeur, ausi longtemps qu'un caractère doux et un cœur pieux demeureront la plus belle parure de l'instituteur, aussi longtemps enfin que dans les écoles d'Allemagne on apprendra l'allemand et qu'on travaillera à une culture nationale allemande, aussi longtemps le souvenir d'Amos Coménius y vivra dans le cœur des amis de l'instruction. »

16. Locke.

Le pédagogue et philosophe anglais Locke naquit en 1632 à Wrington, près de Bristol. Son père était capitaine dans l'armée du parlement durant la guerre civile. Après avoir, jusqu'en 1651, fréquenté l'école de Westminster, il se rendit à Oxford, où il étudia entre autres choses la médecine. En 1664, il partit pour Berlin en qualité de secrétaire d'ambassade; mais il revint dès l'année suivante à Oxford. En 1666, il accepta des fonctions de précepteur chez le comte de Schaftesbury, qui lui confia l'éducation d'un fils maladif, âgé de quinze ans. Ce fils prospéra entre les mains de Locke, se maria et eut sept enfants, dont l'aîné, un garçon, fut encore élevé par notre pédagogue. En 1683, Schaftesbury ayant dû quitter l'Angleterre, Locke l'accompagna en Hollande. Il en revint en 1689. En 1690, il publia son célèbre ouvrage sur l'*esprit humain*, et en 1693, ses *Pensées sur l'éducation des enfants*. Ce dernier ouvrage eut un grand succès; on le traduisit en français, en allemand et en hollandais. Les dernières années de Locke furent consacrées à l'étude des Saintes-Ecritures et à la religion, qu'il avait négligée durant sa vie. Il écrivit des commentaires sur les épîtres de saint Paul. Quelques mois avant sa mort, il communia avec deux de

1. Ancien directeur d'Ecole normale, membre catholique du Conseil royal de l'instruction (Prusse).

ses amis, et leur déclara qu'il éprouvait un amour sincère pour tous les hommes; il se sentait aussi, disait-il, en communion avec tous les fidèles composant la vraie Eglise de Jésus-Christ, à quelque dénomination qu'ils appartinssent. Il mourut, le 28 octobre 1704, en écoutant la lecture d'un psaume.

Locke n'est pas un pédagogue aux vues étendues et profondes, comme Coménius. C'est un précepteur qui a écrit sur l'éducation domestique qu'il convient de donner aux enfants des hautes classes. Il a jeté quelques regards justes et profonds sur la nature de l'enfant et indiqué des procédés pratiques; mais, en général, son jugement est peu solide, il tombe facilement dans l'exagération de son principe. Voici un rapide aperçu de ce que sa pédagogie renferme de plus saillant.

Introduction.

« Mens sana in corpore sano » (esprit sain dans un corps sain), est, dit Locke, la description complète d'un heureux état sur la terre. Celui qui possède ces deux choses n'a plus guère de vœux à former, mais qui manque de l'une et de l'autre est dans une situation malheureuse qu'on ne peut guère améliorer. L'éducateur doit essentiellement s'occuper de l'âme, mais le corps a aussi son importance et c'est par lui que je vais commencer

Education physique.

Les enfants de familles nobles doivent être traités, sous le rapport physique, à peu près de la même manière que ceux des campagnards aisés. On ne les habillera pas trop chaudement, pas même en hiver, et on les habituera à être sans bonnet, soit de jour, soit de nuit, soit par le vent, soit par la pluie. Pas de vêtements étroits. Les corsets des filles sont particulièrement nuisibles à la santé[1].

1. Ils affaiblissent le corps et engendrent toutes sortes d'infirmités en gênant le jeu et le développement des organes les plus essentiels à la vie, tels que l'estomac et les poumons.

Le lait est la nourriture la plus convenable aux jeunes enfants. La viande est un aliment trop solide pour leur estomac. Les mets épicés ou trop salés leur sont nuisibles. Entre les repas, qui doivent être peu nombreux, on ne doit leur donner que du pain sec. Ils peuvent boire de la bière, mais non du vin et des liqueurs. On doit leur défendre les melons, les pêches, les raisins et la plupart des espèces de prunes ; mais ils peuvent manger des fraises, des groseilles, des pommes et des poires [1].

On doit habituer les enfants à des évacuations régulières. Le temps le plus propice est le matin, après le déjeuner.

Les enfants doivent se laver tous les jours les pieds dans de l'eau froide, afin de les endurcir, ainsi que les mains, contre l'humidité. Les bains froids font merveille sur les personnes faibles. Tout garçon doit apprendre à nager. Il doit sortir et se mouvoir à l'air libre, en toute saison.

Se coucher tôt et se lever matin est une règle d'or à laquelle il faut soumettre les enfants. Huit heures de sommeil suffisent. On ne doit pas les éveiller violemment. Leur couche doit être dure ; on ne les couchera pas sur de la plume.

On leur donnera le moins de remèdes possibles, surtout pas de préservatifs, et on n'ira pas chercher le médecin pour de légères indispositions.

Locke recommande encore l'équitation, l'escrime et la danse, comme des exercices propres à fortifier le corps, à l'assouplir, à lui donner de la tenue. Cependant ce n'est que pour se conformer à l'usage qu'il permet l'escrime. Il aimerait à la défendre à cause des dangers qu'elle présente. A ce point de vue, la danse peut aussi éveiller des craintes fondées.

1. Locke ne se tromperait-il pas ? N'oublions pas cependant qu'il nous parle avec l'autorité d'un médecin. Il me paraît que, dans sa pensée, il veut proscrire les fruits exotiques, d'après ce principe, que la nourriture la plus saine est celle qui croît dans le climat où l'on vit.

Education intellectuelle (Instruction)[1].

Le programme des études que Locke veut faire parcourir à son élève est assez étendu. Il commence par la *lecture*, qu'il veut qu'on fasse apprendre en jouant. Un dé à 25 facettes, portant chacune une lettre de l'alphabet, est l'*abécédaire* qu'il remet entre les mains de son élève. On joue avec ce dé, et l'élève doit apprendre à nommer les lettres qui sortent. On passe ensuite à l'épellation et à la lecture.

Ecriture. Rien de remarquable.

Le *Dessin* n'est que la continuation de l'écriture. On doit apprendre à dessiner des maisons, des machines, des paysages, etc., ce qui est d'une grande utilité en voyage.

Outre la *langue maternelle*, le *français* et le *latin*, Locke recommande encore la *géographie*, l'*arithmétique*, en particulier l'*arithmétique commerciale* et la *tenue des livres*, la *géométrie* (les six premiers livres d'Euclide), la *chronologie* et l'*histoire*, le *droit civil* et les *lois constitutionnelles* de son pays. Il conseille d'apprendre dans Cicéron, plutôt que par règles, la *logique* et la *rhétorique*. Il recommande encore la *philosophie naturelle*, qu'il divise en *métaphysique*, ou *étude des esprits*, et en *physique*, ou *étude des corps*. Il faut, dit-il, commencer par la métaphysique, et la puiser dans la Bible, de peur que le monde naturel n'étouffe la foi au surnaturel. On peut se servir de Descartes. Pour la physique, on suivra l'incomparable Newton. Le savant doit savoir le grec, mais comme Locke ne veut pas faire un savant, il abandonne cette langue, que son élève pourra toujours apprendre seul un jour, s'il le désire. Il donne à la *musique* la dernière place, car d'abord on ne saurait tout apprendre, et ensuite c'est un art inutile.

Comme les pédagogues qui l'ont précédé, Locke s'appesantit essentiellement sur l'enseignement des langues.

1. Locke ne parle qu'en dernier lieu de l'instruction dans ses *Pensées*.

C'est que cet élément est toujours dominant dans l'instruction; les autres branches sont des accessoires qu'on ne sait pas encore traiter avec l'étendue et l'importance qu'elles méritent. Locke partage, sur l'enseignement des langues, les principes de Ratich et de Coménius. Avant tout il veut la langue maternelle. Il ne permet pas que son élève la méprise sous prétexte qu'elle est la langue du peuple. A l'anglais on joindra d'abord le français (la langue d'un peuple voisin, disait Coménius), qu'il faut apprendre jeune et de la même manière que la langue maternelle, c'est-à-dire en parlant. Si l'enfant ne commence pas cette langue de bonne heure, il n'acquerra jamais une bonne prononciation. On peut appliquer ces paroles à toute autre langue étrangère.

Le latin doit s'apprendre de la même manière que le français. Si l'enfant ne peut avoir un maître parlant latin, on lui fera lire les fables d'Esope avec la traduction en regard. Il lira la première fable jusqu'à ce qu'il comprenne. Il passera ensuite à la suivante, et ainsi de suite, répétant toujours ce qu'il sait déjà. Après Esope, on prendra *Justin* et *Eutrope*. Avec la grammaire, on n'apprend aucune langue. On en épargnera donc l'ennui à l'enfant. C'est aux philologues qu'il appartient d'approfondir l'étude d'une langue. La première grammaire à apprendre est celle de la langue maternelle. En général, on ne doit aborder la grammaire d'une langue que quand on sait la parler couramment.

Si l'enfant doit étudier le latin dans une école, il faut le dispenser des thêmes latins, des vers et des discours; on se bornera à lui faire comprendre cette langue. La manie de faire faire des vers est surtout condamnable. Si l'élève n'a pas de talent, on le tourmente inutilement, et s'il en avait, il faudrait plutôt étouffer cette disposition que de travailler à la développer. La poésie est un art inutile : il n'y a point d'or sur le Parnasse.

On ne doit pas faire apprendre par cœur de longs morceaux classiques. L'âme ne se fortifie que par ce qui la

passionne fortement. Qu'on règle ses goûts, qu'on la fasse travailler avec ordre et méthode, et l'on aura fait ce qui est possible pour fortifier la mémoire.

Locke dit qu'une mère pourrait enseigner le latin à ses enfants. Elle n'aurait pour cela qu'à lire elle-même les évangiles en latin jusqu'à ce qu'elle les comprît, puis elle les ferait lire à ses fils. On passerait ensuite aux fables d'Esope!...

J'aurais plusieurs remarques à présenter sur les idées de Locke en matière d'enseignement; mais je me bornerai aux plus essentielles.

Locke affecte du mépris pour la musique et la poésie, sous prétexte que ces arts sont inutiles. Je ne saurais partager son opinion. Le chant et la musique sont les auxiliaires des sentiments les plus intimes de notre nature : la religion, le patriotisme, la joie, la tristesse, y ont recours pour exprimer ce que le langage est impuissant à rendre, et ces arts développent des sentiments qui nous seraient inconnus si nous ne les possédions pas. Or, l'homme ne vit pas seulement de pain et de pensées, il vit aussi d'impressions. J'en dirai autant de la poésie, qui fait vibrer en nous des fibres qu'elle seule sait atteindre. Ajoutons à cette considération que la versification est un excellent exercice de style. Rien n'est plus propre à donner le goût de l'harmonie et du nombre, rien ne rompt mieux un jeune homme au style que l'obligation de fabriquer des vers, c'est-à-dire d'enfermer sa pensée dans un cadre limité et soumis à des règles invariables.

L'ordre dans lequel Locke veut qu'on apprenne les langues est excellent, mais son aversion pour la grammaire va beaucoup trop loin. Sa méthode réussira aussi longtemps qu'il ne s'agira que de converser, mais dès qu'on doit lire et écrire, la grammaire devient une lumière et un guide indispensable. Se lancer, par exemple, dans le latin, sans connaître ni les déclinaisons, ni les conjugaisons, c'est s'aventurer dans une forêt sans chemin et sans boussole. Et comment encore écrire le fran-

çais sans la connaissance de la grammaire? Commençons toujours, dans l'étude d'une langue, par donner le matériel, mais montrons ensuite de quelle manière les mots se relient entre eux et quelles modifications résultent de leurs rapports. Quand Locke dit qu'on peut apprendre seul le grec, si on en a envie, et qu'une mère peut enseigner le latin à ses enfants, sans le savoir elle-même, cela ne mérite pas qu'on s'y arrête pour le réfuter.

Mais les idées de Locke en matière d'enseignement renferment une erreur plus grave et plus dangereuse encore que celle que je viens de relever. On a vu qu'il veut que l'enfant apprenne à lire en jouant; les langues doivent aussi s'apprendre sans peine, en causant, sans trop d'exercices de mémoire, sans thèmes difficiles, sans versification et sans aride grammaire. Faire de l'étude un jeu, une récréation, telle est la pente sur laquelle il pousse la pédagogie. Nous verrons plus tard Rousseau et Basedow élargir cette voie, et oublier cette vérité éternelle : que *l'homme doit manger son pain à la sueur de son front* Bienheureux est l'homme, dit le sage, qui a appris à porter le joug dès sa jeunesse! Sans doute, le plaisir est un des éléments de la vie; mais la peine en est aussi un, et ces deux éléments, plaisir et peine, joie et souffrance quoique opposés l'un à l'autre, n'en sont pas moins un de ces dualismes mystérieux et indissolubles dont notre existence terrestre est pétrie.

Education morale et religieuse.

L'éducation doit être domestique ou privée, et non publique. L'école, où tout se fait au coup de la cloche, exerce une influence fâcheuse sur le caractère des enfants.

Ceux qui sont chargés d'élever des enfants doivent tout d'abord chercher à établir leur autorité. Au commencement on exigera une obéissance absolue; mais à mesure que l'enfant grandit, le commandement doit être remplacé par le conseil et la discussion. Plus tôt l'on traitera l'enfant en homme, plus vite il sera homme.

Le but de l'éducation est la vertu, qui est indispensable pour acquérir l'estime et l'amour de ses semblables, ainsi que le contentement de soi-même. Son fondement est la connaissance de Dieu, tel qu'il nous est révélé dans le Symbole des apôtres. On se contentera, en fait de culte privé, d'une courte prière le soir et le matin. — On ne parlera pas aux enfants des esprits, des revenants, etc.

Le moyen le plus efficace pour maintenir l'enfant dans le chemin de la vertu, c'est de le rendre sensible à l'approbation et au mépris de ses semblables. L'amour des louanges et la crainte de la honte sont les soutiens les plus solides de la vertu; c'est le tronc vivant sur lequel on peut greffer avec succès les vrais principes de la morale et de la religion. Là est le grand secret de l'éducation. Les louanges que l'enfant a méritées doivent lui être données publiquement, cela double la récompense. Mais il faut cacher ses torts et ses défauts.

On ne doit pas faire étudier les enfants à coups de bâton, car cela les dégoûte du travail et les rend lâches et rampants. Mais il ne faut pas non plus les encourager en leur donnant des gourmandises, de l'argent ou de beaux habits. Il faut agir sur eux par la *louange* ou le *blâme*. On évitera de leur imposer un travail qui leur répugne; les enfants veulent être libres et indépendants, aussi bien que l'adulte. On s'efforcera de leur inspirer l'amour du travail et on ne les y contraindra pas. Un enfant bien disposé apprend trois fois plus que celui qui ne l'est pas. Néanmoins l'enfant ne doit pas demeurer oisif; il faut qu'il apprenne à quitter ce qui lui plaît pour faire ce qui lui plaît moins, lorsque le devoir l'y appelle. Pour corriger l'enfant qui aime mieux jouer que de travailler, on lui ordonnera de beaucoup jouer et on ne lui permettra le travail que comme récréation.

Les enfants sont impérieux et égoïstes par nature. Il faut combattre énergiquement ces deux tendances. On guérira l'enfant de l'égoïsme en l'engageant à faire de

libéralités, après quoi on le comblera de louanges et de récompenses.

Le mensonge doit être représenté aux enfants comme une chose indigne d'un homme d'honneur. Le mensonge répété doit être puni de la verge. L'aveu sincère sera suivi du pardon de la faute.

On doit avoir l'œil ouvert sur tous les défauts d'un enfant, afin de les combattre, et on évitera soigneusement de lui inculquer de mauvaises habitudes, telles que celles de frapper, de mentir, de rechercher les friandises, etc.

La tenue et les bonnes manières s'apprennent dans la bonne société plutôt que par des règles.

On ne doit pas donner à l'enfant trop de règles de conduite, car, quand on veut les maintenir toutes, on devient trop sévère, et si l'on se relâche, on compromet son autorité.

Il ne faut pas punir dans la colère, ni apostropher les enfants en se servant de paroles injurieuses. L'entêtement et la rébellion doivent seuls être punis de la verge, et encore faut-il faire en sorte que la honte les atteigne plutôt que la douleur. Les coups doivent briser la volonté, mais il faut absolument qu'ils la brisent. Quand on est obligé de punir, il faudrait avoir recours à un domestique. De cette manière, les parents conserveraient mieux leur dignité, et l'antipathie que l'enfant conçoit contre celui qui le frappe ne retomberait pas sur eux.— Le précepteur ne doit frapper qu'avec la permission du père.

Locke donne encore le conseil de raisonner avec l'enfant pour le convaincre de sa faute (conseil dangereux !).

Comme le lecteur intelligent et attentif l'aura déjà observé, Locke n'est pas un guide sûr en éducation. L'instruction publique, qu'il blâme, présente des avantages que n'a pas l'instruction privée. Chacun, d'ailleurs, n'a pas le moyen d'avoir un gouverneur, sans compter que bien peu seraient capables de donner toute l'instruction que l'on reçoit dans un collége ou dans un lycée. Ajoutons que l'école est un fort bon apprentissage de la vie,

lorsqu'elle est bien dirigée. Les leçons à heures fixes, que Locke condamne, comme ne tenant pas compte des dispositions de l'élève, sont on ne peut plus propres à discipliner l'enfant et à soumettre son activité à une volonté supérieure. Un jeune homme qui a suivi régulièrement les classes d'une école, est capable d'entrer dans une vocation et d'en remplir les devoirs d'une manière exacte et régulière.

Je ne pense pas avec Locke, qu'on doive, en éducation, se hâter de faire des hommes. On signale ce fait comme un des défauts de l'éducation américaine.

Locke a sans doute emprunté aux jésuites l'idée subtile de faire frapper les enfants par un tiers, ainsi que celle qui se rapporte à l'effet des louanges et de la honte. J'ai déjà exprimé ailleurs ma manière de voir sur ces matières. Il est évident que l'amour-propre est un mobile d'une grande puissance et qu'il doit conserver sa place dans l'éducation. Mais ce mobile doit peu à peu faire place à la voix de la conscience, qui met l'homme, non plus en regard de ses semblables, mais en face de Dieu. Locke se traîne ici dans une morale toute humaine. Ce qu'il dit de la religion est très-faible et a l'air d'un hors-d'œuvre dans son système.

Telles sont, en abrégé, les principales pensées de Locke en matière d'éducation. Comme on l'a vu, elles sont entachées de mainte erreur, mais cela ne doit pas nous empêcher de profiter des idées utiles et pratiques qu'elles renferment. Locke a été et demeurera un pédagogue célèbre. La renommée cependant me paraît l'avoir traité en favori, probablement parce qu'il a donné naissance à une philosophie nouvelle, l'empirisme, dont Condillac a été le principal représentant[1], et qu'en éducation il a montré une grande indulgence envers des faiblesses qui sont chères à la nature paresseuse et égoïste de l'enfant.

1. Cette école nie les idées *innées* et base toutes nos connaissances sur l'expérience ; elle aboutit à la négation du surnaturel.

§ 17. Auguste Hermann Francke.
(1663 à 1727)

Pendant que Jean-Baptiste de la Salle fondait en France l'ordre des Frères des *Ecoles chrétiennes*, un homme d'un caractère non moins remarquable et d'une foi étonnante commençait en Allemagne, avec sept florins, une des œuvres les plus extraordinaires qui se soient jamais produites dans le champ de la pédagogie. Cet homme est Auguste Hermann Francke, prédicateur et professeur à Halle. On est déjà saisi d'étonnement et d'admiration à la seule vue des bâtiments qu'il fit construire pour ses divers établissements. Le premier qui se présente est une grande maison, à gauche du chemin qui conduit de la ville au faubourg Glaucha. Audessus de la porte d'entrée, on lit ces paroles solennelles : *Ceux qui se confient en l'Eternel reprennent de nouvelles forces, les ailes leur reviennent comme aux aigles, ils courront et ne se fatigueront pas.* Après avoir traversé ce premier bâtiment, on arrive dans une longue cour, véritable rue, bordée de hautes maisons. Mais ce n'est guère là que la moitié des bâtiments, qui comprennent, outre la maison des orphelins, le gymnase ou pédagogium, une librairie considérable, l'institution biblique de Cannstein, une grande pharmacie, et plusieurs autres constructions, jardins, etc., pour les divers besoins de cette œuvre gigantesque. Au premier abord, on se croirait transporté dans une colonie étrangère.

Francke naquit à Lubeck, sur la Baltique, le 22 mars 1663. Son père s'étant rendu, en 1666, à Gotha, en qualité de conseiller de justice, le jeune Francke y suivit les cours du gymnase ; ensuite il alla étudier à Erfurt, à Kiel, à Hambourg, et de nouveau à Gotha. Ses études terminées, il se rendit à Leipsick, où il donna, sur l'Ancien et le Nouveau Testament, des cours publics qui attirèrent un nombreux auditoire et commencèrent sa réputation. La

théologie n'était cependant encore pour Francke qu'une affaire de tête et non de cœur et de conviction, comme il nous l'apprend lui-même. Des doutes pénibles agitaient son âme. Les juifs, se disaient-il souvent, croient au Talmud, les Turcs au Coran, les chrétiens à la Bible. Qui a raison ? Appelé à Lünebourg par le surintendant Sandhagen, et devant y prêcher sur ces paroles : *Ces choses sont écrites, afin que vous croyiez que Jésus est le Christ, le fils de Dieu, et qu'en croyant vous ayez la vie par son nom*, ses doutes se réveillèrent avec une nouvelle intensité; il devait prêcher sur la foi et il n'avait point de foi. Dans son angoisse, il se mit à prier Dieu de vouloir le sortir de ses doutes et l'éclairer. Il est dans la vie des mystères qu'il serait aussi déraisonnable de nier qu'impossible d'expliquer. Francke fut converti en faisant sa prière. « Je fus, dit-il, assuré dans mon cœur de la grâce de Dieu en Jésus-Christ, et je pus, dès ce moment, non-seulement l'appeler Dieu, mais aussi mon père. » Cette heure solennelle laissa dans son esprit une impression ineffaçable.

De Lünebourg, Francke se rendit à Hambourg et y fonda une école dans laquelle il s'exerça à la patience et à l'amour. Les expériences qu'il fit lui révélèrent de nombreuses plaies dans le champ de l'éducation, et éveillèrent en lui le désir de pouvoir y opérer des réformes utiles. De Hambourg, Francke alla passer deux mois à Dresde, vers son ami Spener; il revint ensuite reprendre ses cours à Leipsick, puis se rendit en 1690 à Erfurt en qualité de diacre à l'église des Augustins. Accusé de tendances sectaires, il fut destitué de ses fonctions en septembre 1691. La Prusse venait alors de fonder l'université de Halle. Francke y fut appelé pour y professer le grec et les langues orientales. En même temps on le nomma pasteur du faubourg Glaucha. Le 7 janvier 1692 il arriva à Halle, où il est resté jusqu'à sa mort, c'est-à-dire durant trente-cinq ans.

C'est en 1694 que Francke commença son œuvre péda-

gogique. Voici comment il débuta. Le jeudi, des pauvres venaient à la cure, et au lieu de leur distribuer du pain à la porte, il les faisait entrer et donnait une instruction religieuse aux plus jeunes; les autres devaient écouter. Une prière terminait la cérémonie. Comme il était très à l'étroit dans ses finances, il se privait quelquefois de son repas du soir, afin de pouvoir donner du pain aux nécessiteux. En 1695 il plaça une boîte pour les pauvres dans sa chambre. Un jour il y trouva sept florins qu'une femme charitable y avait déposés. « Voici, dit-il, un magnifique capital, il faut en faire quelque chose de bon ; je m'en vais, avec cet argent, commencer une école pour les pauvres. Il acheta ce jour-là même des meubles d'école, engagea un étudiant pour donner des leçons, et ouvrit sa classe dans sa propre maison, à côté de son cabinet d'étude. Bientôt le nombre des enfants s'éleva à soixante. En attendant, sa bienfaisance envers les pauvres attirait l'attention du public et des dons commencèrent à lui arriver. A mesure que l'argent lui parvenait, Francke élargissait ses plans. Sa maison étant devenue trop petite, il loua une chambre dans une maison voisine pour y établir une seconde classe. Il serait trop long de raconter le développement progressif de l'œuvre de Francke, jusqu'à ce qu'elle fût en pleine activité dans les nombreux bâtiments dont j'ai parlé plus haut. Il nous suffira d'en faire connaître les diverses parties. Je dirai seulement ici que notre pédagogue se trouva souvent dans de grands embarras financiers durant ses nombreuses constructions, et que toujours il en sortit avec honneur, quelquefois même d'une manière tout-à-fait extraordinaire. Un jour qu'il était sans argent, c'est lui qui le raconte, il se mit à contempler le ciel bleu, et son cœur se sentit tout à coup fortifié. « Que c'est une chose délicieuse se disait-il, que de pouvoir, quand on ne possède rien, se décharger de toute inquiétude sur le Dieu vivant qui a créé les cieux et la terre ! » Là-dessus survient un architecte qui demande s'il est arrivé de l'argent, qu'il doit payer les ou-

vriers. « Il n'est rien arrivé, lui répondit Francke, mais je me confie en Dieu. » A peine avait-il prononcé ces mots, qu'un étudiant l'aborde et lui remet un don anonyme de trente écus. Alors il se tourne vers l'architecte et lui demande combien il lui faudrait. « Trente écus, répondit-il. — Eh bien, tenez, les voilà, le bon Dieu me les envoie pour vous. »

Une autre fois, il avait fait l'aumône d'un ducat à une pauvre femme qui était dans le besoin ; celle-ci, dans sa reconnaissance, pria Dieu de vouloir envoyer à Francke un monceau de ducats pour ses orphelins. Et voilà que les ducats commencent à lui arriver de divers côtés. Il en reçut cinq cent soixante-quinze. Lorsqu'il les vit tous en un monceau sur sa table, il s'écria : « Voilà la prière de ma pauvre femme qui est exaucée ! » La vie de Francke est pleine de traits pareils.

Voici l'énumération et la statistique des établissements de Francke en 1727, c'est-à-dire l'année de sa mort.

1. *Le lycée* (*Pédagogium*) avec 82 élèves. Cet établissement était destiné aux classes supérieures. On y enseignait, outre la religion, qui devait être le fondement de tout, le latin, le grec, l'hébreu, le français et l'allemand ; l'arithmétique, la géographie, l'histoire et la chronologie, la géométrie, l'astronomie, la musique, la botanique, l'anatomie, et les principes essentiels de la médecine. On voit, par cette simple énumération, que Francke ne se contente plus d'un enseignement exclusivement classique, comme on le voulait alors, et qu'il prépare la voie aux études réales et techniques encore négligées. Cette nouvelle tendance ressort davantage encore dans les moyens d'instruction mis à la disposition du lycée. En effet, il possédait un jardin botanique, un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique, un laboratoire de chimie, des cabinets d'anatomie, des ateliers pour tourner, polir le verre, peindre et dessiner, etc. Da' une classe destinée à préparer les élèves pour l'univ

sité, on étudiait encore spécialement les classiques latins[1], la rhétorique, la logique, la métaphysique, la dogmatique, etc. Les élèves devaient aussi faire des discours, et disputer entre eux sur des points de controverse.

2. *L'école latine de la maison des orphelins*, avec 3 inspecteurs, 32 professeurs, 400 écoliers et 10 domestiques. Cette école ressemblait aux colléges ou gymnases latins d'alors. On y enseignait cependant plus de branches. Sur le plan d'étude on trouve la botanique, l'anatomie, la peinture. On y préparait aussi les jeunes gens pour l'université.

3. *Les écoles allemandes* (écoles bourgeoises), avec 4 inspecteurs, 98 maîtres, 8 institutrices et 1,725 élèves, garçons et filles. L'enseignement dans ces écoles ne dépassait guère le niveau d'une bonne école primaire. On y trouve cependant l'histoire naturelle et l'histoire universelle.

4. *Les orphelins*, au nombre de 134, dont 34 filles, avec 10 surveillants et surveillantes.

5. *Les pensionnaires* (pour la table seulement) 255 étudiants (de l'université) et 360 écoliers pauvres.

6. *L'économie domestique*, *la pharmacie et la librairie* occupaient 53 personnes. Les deux derniers établissements étaient d'une grande importance par les sommes considérables qu'ils rapportaient. Voici quelle fut leur origine. Un jeune théologien, nommé Elers, avait fait imprimer un sermon de Francke *sur les devoirs envers les pauvres*, et il alla l'exposer en vente, avec quelques autres, à la foire de Leipsick sur une petite table. Cet essai lui ayant réussi, il ouvrit une librairie à Halle, publia d'autres écrits de Francke, ainsi qu'un grand nombre d'ouvrages pour les écoles, et son commerce prospéra au point qu'il put ouvrir encore deux autres librairies, l'une à Berlin et l'autre à Francfort-sur-le-Mein. Les bénéfices

1. Francke était opposé à l'étude des classiques grecs. Il se contentait, pour le grec, du Nouveau Testament et des Pères. En général il redoutait l'influence des littératures païennes.

réalisés étaient consciencieusement versés dans la caisse de la maison des orphelins. — L'origine et le développement de la pharmacie n'est pas moins remarquable. En 1700, un nommé Burgstaller ayant, avant de mourir, donné à Francke une recette pour préparer un remède très-salutaire, celui-ci remit la recette au médecin de la maison, le célèbre poète religieux Christian Frédéric Richter, qui, après bien des essais infructueux, parvint à fabriquer ledit remède, et il en résulta une pharmacie considérable, qui rapporta de grandes sommes à l'établissement. Il n'était bruit, en maint endroit, que des cures merveilleuses opérées par le médicament de la maison des orphelins.

7. Etablissements pour femmes. *L'asile des demoiselles* renfermait 15 personnes, — la *pension des jeunes demoiselles* 8, — et *l'asile des veuves* 6 personnes.

Le personnel entier des établissements de Francke, sans compter les familles des professeurs etc., s'élevait, suivant les indications ci-dessus, à 4,273 personnes, c'est-à-dire à peu près au chiffre des populations des villes françaises de Mézières, Briançon, Digne, Privas, Foix, etc.

Francke, comme nous l'avons vu, avait été appelé à Halle, en qualité de pasteur et de professeur à l'université. Je ne dirai rien de son activité comme pasteur, attendu qu'elle ne rentre pas dans mon sujet. Il n'en est pas de même de sa charge de professeur. Francke exerça la plus grande influence sur l'université, soit au point de vue des études, soit sous le rapport de la discipline et des principes religieux. Quant à ce qui regarde les études, il insista, en particulier, sur la nécessité de mieux apprendre l'allemand, et, en général, de se mieux préparer pour les études universitaires. Sous le rapport religieux et disciplinaire, il insistait pour que la théologie fût avant tout une affaire de foi et de conviction. « Un grain de véritable foi, disait-il, vaut mieux qu'un quintal de connaissances historiques, et une goutte d'amour plus qu'une mer de science. » Avec le concours de ses collègues, il mit un

frein à la vie désordonnée des étudiants et les soumit à un régime presque semblable à celui des *Frères de la vie commune*[1].

Pour compléter cet aperçu sur l'activité et les œuvres de Francke, je dois encore mentionner deux institutions qu'il dirigeait et dont le siége était à Halle. En 1710 le baron de Cannstein engagea Francke à fonder une imprimerie pour la propagation des saintes Ecritures avec des caractères stéréotypés. Le prince Charles de Danemarck encouragea l'entreprise en envoyant 1,271 ducats. La première édition stéréotypée du Nouveau-Testament parut en 1713, et jusqu'en 1795, il fut imprimé dans la maison des orphelins 1,659,883 Bibles, 883,890 Nouveaux-Testaments, 16,000 exemplaires des Psaumes et 47,500 du livre de Sirach[2].

L'autre institution que je dois mentionner est l'établissement d'une mission dans l'Inde, provoquée et soutenue par le roi Frédéric IV de Danemark. Cette œuvre, qui subsista durant un siècle, exerça une grande influence sur les contrées où elle s'était étendue, surtout par les écoles qu'y fondèrent les missionnaires.

Francke, comme on le voit, appartient à ce petit nombre d'hommes d'élite, dont le passage laisse une impression profonde dans l'histoire de l'humanité. Nous avons raconté son action immédiate : mais qui dira l'influence qu'il exerça indirectement, par ses écrits, par sa parole et par ses établissements ! Les études prirent en Allemagne une direction plus pratique et plus nationale (par l'étude de l'allemand), et une foule de pasteurs, professeurs et instituteurs, élevés dans ses établissements, portèrent au loin son esprit et ses principes. Un grand nombre d'écoles pour les pauvres, de maisons d'orphelins, d'asiles pour les enfants vicieux, furent fondés en divers lieux sur le modèle des établissements de Halle. Le comte de Zinzen-

1. Voir page 85.
2. Les luthériens ont conservé dans la Bible les livres apocryphes.

dorf, le fondateur de la société des Frères Moraves, était disciple de Francke, et l'on sait quelle influence les Moraves ont exercée jusqu'à nos jours, chez les protestants en particulier, par leurs nombreux établissements. Enfin Francke est le promoteur des sociétés bibliques et des missions protestantes chez les païens et chez les juifs[1]. Or on sait quelle extension ces œuvres ont prise de nos jours. Le saint livre est traduit et imprimé en près de cent langues différentes, et environ 30 millions de francs sont consacrés annuellement à l'entretien des missions chez les peuples non chrétiens.

Francke a poursuivi dans toutes ses œuvres un but religieux. On ne saurait mieux exprimer la pensée de sa vie et le besoin de son cœur, qu'en citant une partie de la dernière prière qu'il fit dans le jardin de la maison des orphelins, où il s'était encore fait conduire quelques jours avant sa mort. Souvent, disait-il, j'ai fait alliance avec toi, et je t'ai dit : « Si tu veux être mon Dieu, je serai ton serviteur. » Souvent je t'ai prié de me créer des enfants spirituels, de me les faire naître comme la rosée naît de l'aurore, et d'en multiplier le nombre comme les étoiles du ciel. Tu m'as exaucé, tu as répandu par moi sur plusieurs les eaux de la vie éternelle, et tu les as fait couler si loin qu'elles réjouissent des âmes dans toutes les parties du monde. Que ces eaux continuent à couler, que leur bénédiction ne s'arrête jamais, mais qu'elle se renouvelle d'âge en âge jusqu'à la fin des siècles ! »

« Francke, dit Kellner[2], a montré à tous ce que pouvaient faire la foi et l'amour. Il a démontré qu'il était à la vérité plus difficile, mais bien autrement utile, de vivre chrétiennement, que de faire de la controverse religieuse, et que Jésus-Christ devait être le commencement, le milieu et la fin des études réales et humanitaires, aussi bien que de l'école populaire.

1. Il engagea, en 1727, son ami Callenberg à fonder à Halle un établissement pour la conversion des juifs et des mahométans.

2. Auteur allemand.

Francke mourut le 8 juin 1727, à l'âge de soixante-quatre ans et quelques mois. Sa pieuse épouse reçut ses dernières paroles et son dernier soupir. Toute la ville de Halle voulut contempler encore une fois ses traits vénérés, et l'accompagna en pleurant au champ du repos. Il laissait deux enfants, une fille mariée à l'un de ses collègues, et un fils qui lui succéda dans la direction de ses nombreux établissements.

Voici, en terminant cette courte notice sur la vie et les œuvres de Francke, un extrait des instructions qu'il avait données à ses maîtres, sur la manière d'exercer la discipline dans l'école. On y retrouve le même esprit d'amour et le même zèle pour la gloire de Dieu, que j'ai fait remarquer dans les instructions des Calasenz, des Borromée et des de la Salle. C'est que la même foi porte partout les mêmes fruits.

Instruction sur la manière d'exercer la discipline dans l'école.

Il est nécessaire et conforme à la volonté de Dieu de soumettre les enfants à une discipline chrétienne. Dans ce but, on fera bien d'observer les règles suivantes :

1. Avant tout, l'instituteur doit prier Dieu de lui donner en tout temps la sagesse dont il a besoin pour exercer une sage et bonne discipline.

2. Comme la plupart des maîtres cherchent à corriger les enfants par la rigueur des punitions, plutôt qu'à gagner leur cœur par la patience, l'indulgence et l'amour, et que les jeunes instituteurs en particulier manquent de sollicitude paternelle et de douceur chrétienne, ils doivent instamment supplier le Seigneur de les remplir d'amour pour la jeunesse qui leur est confiée et de les délivrer de toute dureté et suffisance charnelle.

3. L'instituteur, en particulier, doit apprendre, avec l'aide de Dieu, à se dominer soi-même; autrement comment voudrait-il soumettre les autres à une discipline chrétienne, et comment pourrait-il punir sérieusement et paternellement.

4. Un maître doit maintenir ses élèves sous la discipline, les exhorter et les punir, quand cela est nécessaire; néanmoins,

l'éducation ne doit être ni dure ni sévère, mais douce et paternelle, sans aucun éclat de colère, afin que les enfants voient dans ceux qui les instruisent un exemple de l'amour que Dieu nous a témoigné en Jésus-Christ, et que, par ce moyen, ils implantent dans leurs cœurs la crainte de Dieu et la piété.

5. Un maître ne doit jamais punir un enfant dans la colère.

6. Un maître ne doit pas être de mauvaise humeur, mais cordial et bon comme un père.

7. Quand, pendant la leçon, les enfants sont bruyants, le maître ne doit pas crier ou les frapper pour rétablir l'ordre et le silence; il doit simplement se tenir tranquille, car plus il crie, plus il agite les enfants. Mais s'il est tranquille, et que, sans s'agiter, il dise : J'entends du bruit, tel et tel parle trop haut, » tout rentrera bientôt dans l'ordre. Alors il peut commencer la lecture ou la continuer. Si le bruit recommence, il s'arrêtera, et rétablira le silence de la même manière.

8. On ne frappera pas un méchant enfant avant de l'avoir repris au moins trois fois.

9. On ne doit pas punir un enfant avant de lui avoir démontré qu'il était coupable; autrement il pourrait croire qu'il est puni injustement, et, au lieu de le corriger, on n'aurait fait que de l'aigrir.

10. Quand un enfant s'est rendu coupable d'une faute, on peut la lui faire sentir en lui citant un passage qui la condamne. En voici quelques-uns dont on pourra faire usage :

Contre la désobéissance : *Enfants, obéissez à votre père et à votre mère dans ce qui est selon le Seigheur, car cela est juste* (Eph. 6). Ou bien : *Obéissez à vos conducteurs et soyez-leur soumis, car ils veillent pour vos âmes comme devant en rendre compte* (Héb. 13).

Contre les mauvaises plaisanteries et paroles déshonnêtes: *Qu'aucun discours malhonnête ne sorte de votre bouche* (Eph. 4); *ni parole folle, ni plaisanterie* (Eph. 5).

Contre la méchanceté et la malice : *Le méchant tombera par sa méchanceté* (Prov. 11). *La malice fera mourir le méchant* (Prov. 34).

Contre les paroles injurieuses : *Celui qui dira fou à son frère, sera puni du feu de la géhenne* (Matt. 5).

Contre la haine et la colère : *Que toute amertume, et colère, et irritation, et crierie, et médisance soit ôtée du milieu de vous, avec toute malice* (Eph. 4).

Contre le manque de respect à l'égard des choses saintes : *Quand tu entreras dans la maison de Dieu, prends garde à ton pied, et approche-toi pour ouïr, et non pour donner le sacrifice des insensés* (Eccl. 4 ou 5). *Il y a une grande paix pour ceux qui aiment ta loi* (Ps. 119, 165).

Contre le mépris de ses supérieurs ou de ses maîtres : *Celui qui vous méprise, me méprise* (Luc. 10, 16).

Contre les jurements : *Ne jurez en aucune manière; mais que votre oui soit oui et votre non, non; car ce qui est de plus est mauvais* (Matt. 5, 34, 37).

Contre la profanation du nom de Dieu : *Tu ne prendras point le nom de l'Eternel, ton Dieu, en vain* (Ex. 20).

Contre le mensonge : *Ayant dépouillé le mensonge, parlez en vérité* (Eph. 4, 25). *La part des menteurs sera dans l'étang de feu* (Apo. 22, 8).

Contre le vol : *Les larrons n'hériteront point le royaume de Dieu* (I. Cor. 6, 10) et : *Tu ne déroberas point.*

Contre l'orgueil et la vanité : *Dieu résiste aux orgueilleux, mais il fait grâce aux humbles* (I. Pier. 5, 5). *Que les femmes soient vêtues avec pudeur et modestie* (I. Tim. 2, 9).

11. On ne doit pas punir les enfants pour des fautes légères, inhérentes à leur âge, telles, par exemple, que l'oubli d'un objet, un éclat de rire, un mouvement de vivacité : on doit simplement les engager à être plus soigneux ou à se tenir tranquilles.

12. Quand un enfant babille, on doit se borner à l'exhorter quelquefois. Si on remarque que cet enfant est enclin au babillage, on pourra le charger de la surveillance des babillards, ce qui lui ôtera l'occasion de parler. Enfin s'il ne voulait pas se laisser corriger par ces divers moyens, on pourra l'envoyer s'asseoir dans un coin, à part.

13. Quoiqu'on doive exiger que les enfants suivent tous la lecture ou la leçon, il ne faut pas punir trop vite celui qui est distrait et qui ne peut continuer la lecture ou rappeler ce qui vient d'être dit. On se contentera de l'exhorter à être plus attentif; on pourra même ne rien lui dire, si l'on voit que sa distraction l'a rendu confus. S'il devait retomber plusieurs fois dans la même faute, on le fera sortir des bancs et tenir debout, ce qui éveillera suffisamment son attention.

14. Lorsqu'un maître remarque qu'un enfant s'amuse avec quelque objet, il ne doit pas d'abord le nommer; mais il dira

d'une manière générale : « Je vois encore un enfant qui s'amuse, qui ne joint pas les mains, etc. » Avec de petits enfants surtout, il faut user d'une grande patience. Le maître fera bien aussi d'aller prendre tranquillement l'objet qui distrait et de le garder jusqu'à la fin de l'heure.

15. Un maître chrétien doit prendre garde qu'il ne devienne la cause de désordres qu'il doit punir. C'est ce qui a lieu, lorsqu'il arrive trop tard à l'école, ou qu'il sort pendant la leçon, ou qu'il est mou et endormi : alors les enfants profitent de ces occasions pour crier, faire du bruit ou se taquiner. Le maître, dans ces circonstances, ne punira qu'à la dernière extrémité.

16. Il faut faire une différence entre la pétulance et la méchanceté. Celle-là ne doit pas être punie comme celle-ci. Une première faute ne doit pas non plus être punie comme une seconde ou une troisième. Dans aucun cas, la punition ne doit aller jusqu'à aigrir ou dépiter les enfants.

17. On ne doit pas injurier les enfants par des mots blessants, tels que bête, âne, ignorant, imbécile, vagabond, vaurien. On ne doit pas non plus se moquer d'eux ou les tourner en ridicule. Tout cela est contraire à l'esprit du christianisme. Si on veut leur dire quelque chose, il faut choisir des termes vrais et propres à les rendre attentifs à leurs défauts, tels que méchant, turbulent, désobéissant, paresseux, mais on ne doit pas aller au delà, car on ne peut plus le faire avec amour.

18. Un maître doit s'abstenir aussi de comparer un enfant à un animal, par exemple à un ours, à un bœuf, ou à un grossier paysan, car ces comparaisons aigrissent les enfants et leur ferment le cœur.

19. Il ne faut pas non plus menacer trop souvent les enfants des châtiments de Dieu ou des peines de l'enfer, car on finirait par les rendre indifférents. Il vaut mieux leur représenter le bonheur des enfants obéissants et pieux, et leur dire de prendre garde de se priver de ce bonheur par leur propre faute.

20. On ne doit pas punir un enfant avant qu'il ait avoué sa faute, lors même qu'il aurait un grand nombre d'accusateurs et qu'on serait convaincu de sa culpabilité. S'il persévère dans la négation, on l'exhortera sérieusement à prendre garde au mensonge et à la méchanceté, et on le laissera aller.

21. Un maître ne doit pas recevoir de plaintes durant la leçon, mais renvoyer les plaignants à la fin de l'heure. Si la chose est

importante, ils la rappelleront; si c'est une bagatelle, comme cela arrive souvent, ils l'oublieront, et tout sera fini.

22. Quand un enfant accusé veut se défendre, le maître doit l'écouter avec bienveillance et s'informer exactement de l'affaire. S'il n'arrive à aucune certitude, il doit suspendre son jugement en attendant de nouveaux éclaircissements.

23. On ne doit jamais gronder un enfant par la raison qu'il a de la peine à comprendre ce que l'on enseigne. Si un enfant a la conception lente ou l'intelligence bornée, loin de s'impatienter avec lui, il faut redoubler de sollicitude à son égard et recommencer une ou deux fois l'explication. On ne punira en lui que la distraction et la paresse.

24. Les dimanches et jours de fete, on ne punira en aucun lieu que ce soit un enfant; on pourra seulement lui faire une réprimande, et, selon les circonstances, prendre note de sa faute pour le punir pendant la semaine.

25. Quand un enfant vient à l'école pour la première fois, le maître doit, autant que possible, s'abstenir de punitions, afin de lui faire concevoir une haute idée de l'école. Et si ce nouvel enfant avait beaucoup de défauts, il le suportera patiemment durant trois à quatre semaines avant de le punir. Il se contentera de l'exhorter et de l'engager à suivre l'exemple des bons écoliers. Mais afin que les autres méchants enfants ne soient pas scandalisés de cette indulgence, on leur dira que ce nouvel écolier n'a pas encore été, comme eux, instruit de ses devoirs, et qu'on doit lui remettre la punition jusqu'à ce qu'il sache ce que la parole de Dieu exige de lui.

26. On ne doit jamais frapper un enfant à la tête, soit avec les mains, soit avec un livre, soit avec quoi que ce soit; car d'abord on blesse par là des sentiments délicats qu'il faut ménager, et ensuite il arrive souvent, surtout si les élèves sont sanguins ou colériques, qu'on les fait saigner du nez, ce qui exaspère les parents et les fait crier contre les instituteurs.

27. On ne doit pas non plus battre les enfantsavec une verge, un bâton ou avec le poing, attendu que cela est contraire à la discipline chrétienne.

28. On ne doit pas non plus les secouer en les prenant par le bras, ou leur tirer les cheveux, leur donner des chiquenaudes ou les frapper avec une règle sur les doigts. On peut cependant *leur donner un* coup dans la main, avec une règle plate, ou un *coup de verge* sur le dos, pourvu qu'on le fasse sans colère, et

avec un sentiment de sollicitude paternelle. Mais on ne doit pas frapper jusqu'à blesser la main ou le dos.

29. Un maître ne se permettra jamais de donner un coup de pied ou de frapper un enfant aux jambes.

30. Il est permis de fouetter un petit garçon méchant et revêche, mais seulement avec l'autorisation de l'inspecteur. On ne fouettera jamais une petite fille.

31. On ne punira jamais un enfant en le mettant à genoux ; ce serait profaner l'attitude que les chrétiens, par sentiment d'humilité, prennent devant Dieu.

32. Il ne faut pas enfermer un enfant dans un lieu obscur, ou le faire rester dans la classe jusqu'à la nuit, a cause du mal qu'on pourrait faire par ce moyen aux enfants peureux.

33. Quand un enfant revient à l'école après une longue absence, le maître ne doit pas le renvoyer, mais s'informer amicalement de la cause de son absence. S'il n'a pas été malade, il lui dira d'apporter la prochaine fois un billet de l'inspecteur, pour qu'il puisse être de nouveau reçu dans l'école.

34-35. Un maître doit s'appliquer à connaître le caractère des enfants, afin qu'il ne traite pas les natures douces et délicates comme celles qui sont dures et grossières. Il faut aussi, dans les punitions, avoir égard à l'âge et à la constitution.

36. Si l'on doit éviter avec les enfants une trop grande sévérité, il faut prendre garde aussi de tomber dans l'excès contraire et de devenir le jouet de ses élèves.

37. On ne doit pas conduire un enfant coupable dans une autre classe pour l'y réprimander ou le punir, parce que cela peut l'aigrir.

38. Un maître ne doit pas non plus aller dans une autre classe pour y punir un enfant qui s'est rendu coupable de quelque mauvaise action ; il doit simplement le dénoncer au maître dont il relève, et lui abandonner le soin de la punition.

39. Quand un enfant s'est mal comporté vis-à-vis d'un maître, celui-ci fera bien de ne pas le punir lui-même, afin de ne pas avoir l'air de se venger, et de remettre l'affaire à un autre maître.

40. Quand la faute d'un enfant n'est pas connue de ses condisciples, il faut le réprimander ou le punir en particulier, car, par ce moyen, l'enfant reçoit volontiers sa punition, promet de se corriger, et l'on évite le scandale.

41. Quand la faute commise est connue de tous, la punition

doit aussi être publique. Cependant si l'on craint que l'enfant ne reçoive pas bien la punition, il vaut mieux attendre la fin de la classe, puis faire venir un collègue et exhorter ou punir en particulier.

42. Quand un maître est obligé de châtier un enfant à cause de sa méchanceté ou d'une faute grave, il doit le faire avec amour et compassion; il dira à l'enfant que c'est malgré lui qu'il le punit, qu'il préfèrerait de beaucoup ne pas devoir le faire, mais qu'il y est obligé par la parole de Dieu, qui ordonne de *châtier l'enfant pendant qu'il y a de l'espérance.* Il ajoutera que celui qui doit être puni doit recevoir le châtiment avec soumission et patience, et avec le sincère désir de se corriger, selon cette parole de David : *Que le juste me frappe, cela me sera une faveur* (Ps. 141, 5), et cette autre de Salomon : *Celui qui aime la répréhension sera honoré* (Prov. 13).

43. Si un enfant fait de la résistance, en sorte qu'il ne veuille pas se laisser punir, on ne le punira pas de force; on le laissera aller et l'on remettra l'affaire à l'inspecteur.

44. Quand un maître veut punir un enfant, et que la résistance de ce dernier le met en colère, il combattra son emportement en regardant à celui qui est doux et humble de cœur, et s'il ne retrouve pas assez de calme pour punir paternellement, il fera bien de renvoyer la punition à un autre jour.

45. Quand un maître veut punir, il doit être à la fois sérieux et compatissant, afin que si l'enfant s'humilie et promet de se corriger, il puisse lui remettre la punition une ou deux fois. Quand l'enfant a subi sa punition, il doit donner la main à son maître en reconnaissance de la punition paternelle qu'il a reçue, et lui promettre, avec l'aide de Dieu, de se corriger de ses défauts.

Les règles 46 et 47 recommandent encore la circonspection dans les punitions corporelles.

48. On ne frappera jamais un enfant à sa place, attendu qu'on pourrait en atteindre un autre. S'il a mérité une punition, on l'appellera hors des bancs.

49. Si l'enfant ne veut pas obéir quand le maître l'invite à quitter sa place et à sortir, on ne doit pas le faire sortir violemment. On le laissera à sa place, et on le punira après la classe, selon qu'il l'aura mérité.

50. Quand on punit un enfant, et que celui-ci est assez effronté pour vous menacer, en disant qu'il veut aller se plaindre à ses

parents ou à une autre personne, il ne faut pas le punir encore une fois pour cette menace, mais simplement lui remontrer combien il est à plaindre d'être si endurci.

51. Quand un enfant irrité veut s'enfuir de l'école, le maître ne doit pas l'arrêter de force et faire du bruit avec lui dans la classe, le corridor ou l'escalier. Il doit laisser aller l'enfant et dénoncer le cas à l'inspecteur, qui alors prendra les mesures nécessaires pour faire rentrer le récalcitrant dans l'ordre et sauvegarder l'autorité du maître.

52. Quand un enfant doit être puni, il ne faut pas renvoyer la punition au lendemain ou au surlendemain, mais la lui administrer sur-le-champ pour ne pas le laisser trop longtemps sous l'impression de la crainte, et lui faire peut-être manquer l'école.

53. Quand un maître a dû châtier un enfant à cause de sa méchanceté, le maître qui viendra donner la leçon suivante ne renouvellera pas la même punition ; il se contentera d'exhorter cet enfant, si sa conduite l'exige ; autrement l'abus des coups finirait par l'endurcir. Pour que cet abus n'ait pas lieu, il y aura sur le pupitre un livre dans lequel chaque maître écrira en quelques mots les punitions qu'il vient de donner, à qui et comment.

54. Quand un maître défendra une chose sous peine de punition, il ne désignera pas la punition, afin qu'il ait la liberté d'agir selon les circonstances, quand l'un ou l'autre des élèves tombera en faute.

55. Quand un enfant n'est pas à l'école et que les autres l'accusent d'avoir fait ceci ou cela, le maître ne dira pas · « Quand il reviendra, je le punirai de telle ou telle manière ; « car les enfants ne manqueraient pas de le lui rapporter avec des exagérations pour l'effrayer, et cela pourrait l'engager à prolonger son absence. Le maître se contentera de dire : « Quand il reviendra, je lui parlerai de cette affaire. »

56. Avec des enfants de 15 ans et au-dessus, il faut bien prendre garde de s'aigrir, car on n'arriverait à rien avec des paroles dures, des menaces ou des coups. Il vaut mieux les prendre en particulier, leur parler paternellement, quelquefois même prier avec eux ; et si ces moyens de douceur n'aboutissent pas, alors on peut les faire comparaître devant la conférence, ou les exhorter et les punir en présence d'un collègue.

57. Avant de punir, un maître chrétien doit toujours implorer dans son cœur la grâce de Dieu, afin qu'il punisse paternellement

et que la pénitence atteigne son but, savoir l'amélioration de l'enfant.

58. Quand un maître n'a pas suivi cette règle, mais a puni dans la colère, il doit recevoir avec douceur la remontrance qu'un collègue ou un supérieur pourra lui faire, et non se relâcher dans la discipline ou se venger sur les enfants de l'avertissement qu'il a reçu.

59-60. Quand un enfant a commis une faute très-grave, les maîtres doivent remettre l'affaire à l'inspecteur, et se contenter de la punition qu'il ordonnera, lors même qu'elle leur paraîtrait trop légère. Ils ne doivent pas oublier que l'indulgence gagne plus de cœurs que la sévérité n'en corrige.

61. Les maîtres n'oublieront pas que plus ils font de progrès dans la vraie piété et l'humilité, et plus ils deviennent doux et paternels, plus ils acquièrent d'empire sur le cœur des enfants, en sorte qu'ils parviennent à les discipliner par la parole plus facilement que d'autres en usant d'une grande sévérité.

62. Un maître fidèle et chrétien doit s'appliquer, dans la direction de son école, à remplacer de plus en plus les punitions par de sages remontrances, et par l'autorité de la parole de Dieu.

63. Enfin, comme les écoles doivent être des champs d'éducation chrétienne, les maîtres s'appliqueront non-seulement à demeurer ou à devenir personnellement des temples du Saint-Esprit, mais encore à enseigner et à exercer la discipline dans la force, dans la sagesse et dans l'amour que donne cet Esprit !

§ 18. Le réalisme et les écoles réales en Allemagne[1].

Si le mot d'ordre de la renaissance a été, *étude des auteurs classiques*, on pourrait dire que celui des temps modernes jusqu'à nos jours a été, *étude des objets*, soit naturels, soit artificiels. Dans le domaine pédagogique, ce mot d'ordre a une double application : ou bien il nous

1. Les mots *réalisme*, *réal*, qui ont la même étymologie que *réalité*, *réaliser*, nous viennent de l'Allemagne. Vinet les emploie déjà dans sa *Chrestomathie française* (Lettre à M. Monnard). Le français n'ayant pas *d'expressions* qui correspondent exactement aux idées qu'ils expriment, *nous sommes* obligés de leur accorder l'hospitalité. (V. page 96, la note.)

porte vers l'étude de la nature et de toutes les choses pratiques, relatives à la vie; c'est ce qu'on a appelé *réalisme*, comme s'il n'y avait de réalité que dans les choses qui tombent sous les sens, et qu'une langue, par exemple, ne fût pas aussi une réalité! ou bien ce besoin d'étudier les objets s'est tourné vers l'objet même de l'éducation, c'est-à-dire vers l'enfant, pour connaître ses organes et ses facultés, observer les lois qui président à leur développement, et rechercher la manière d'y soumettre les divers objets de nos connaissances, ou les différentes branches d'enseignement. Il était réservé à Rousseau et surtout à Pestalozzi d'explorer ce dernier domaine et, par ce moyen, de fonder la science pédagogique. Mais le réalisme leur est antérieur : il remonte, dans la science, à Bacon, dans la philosophie, à Descartes, et dans la pédagogie, à Coménius.

On se rappelle que l'une des préoccupations de Coménius fut de fonder l'enseignement élémentaire des langues sur l'intuition. De là son *Orbis pictus*, où l'objet se trouvait dessiné à côté du mot qu'il s'agissait d'apprendre. La porte ouverte par Coménius se trouva plus large qu'on ne se l'était figurée au premier abord. Peu à peu la connaissance des objets, qui n'était au commencement qu'un *moyen* pour arriver à l'intelligence des mots et de la langue, devint *objet* d'étude. On se mit à étudier les choses pour elles-mêmes : le réalisme était né. Simler, professeur à Halle, en fut l'un des premiers et des plus actifs promoteurs. On peut supposer que ce fut sous son influence que Francke introduisit, comme nous l'avons vu, les études réales dans ses établissements. En 1739, douze ans après la mort de Francke, Simler ouvrit lui-même à Halle plusieurs écoles réales, dans lesquelles on enseignait l'arithmétique, la géométrie, l'usage de la règle et du compas, le mesurage, le calendrier, l'astronomie, la géographie universelle, le dessin, l'agriculture, l'horticulture, l'apiculture, l'anatomie, l'hygiène, les institutions civiles, l'histoire et la géographie de l'Allemagne,

l'usage des métaux, des pierres, du bois, des couleurs, etc., et la manière de les travailler. Au principe du réalisme, nous trouvons associé ici déjà celui que Pestalozzi a tant accentué, savoir que l'on doit avant tout étudier les choses renfermées dans notre sphère particulière, et qui, par conséquent, nous touchent de plus près.

Une fois la voie du réalisme ouverte, l'Allemagne s'y jeta avec une ardeur incroyable : on eût dit que le salut de l'humanité dépendît de ce mouvement. C'était à qui élargirait le plus le champ dans lequel on venait d'entrer. Hecker organisa à Berlin, en 1747, une école réale pour toutes les carrières industrielles, commerciales et techniques. Il y avait des classes pour les manufacturiers, les architectes, les gérants, les teneurs de livres, les mineurs. etc. D'immenses collections servaient de moyens d'instruction. On y voyait des modèles de bâtiments, de vaisseaux, des instruments aratoires et autres, des marchandises, des magasins, des collections de minéraux, des jardins botaniques, des pépinières. En outre, on parcourait le pays pour montrer aux élèves les moulins, les scieries, les fabriques, etc. La collection des cuirs, avec lesquels on faisait du commerce, renfermait plus de quatre-vingt-dix échantillons différents : cuirs de bœuf, de vache, de veau, de chèvre, de bouc, de cheval, de brebis, de daim, de cerf, des maroquins, etc., etc.

Ce mouvement, comme on peut se le représenter, réagit puissamment contre les études classiques. Le grec et le latin furent abandonnés par une bonne partie de la jeunesse. D'un autre côté, on se mit à introduire des branches réales dans le gymnase (collége classique). Des tentatives de tout embrasser amenèrent jusqu'à onze heures de leçons par jour. On s'aperçut bientôt que cela ne pouvait pas aller, et qu'il fallait mettre de l'ordre dans ce chaos. Le gymnase, avec plus ou moins de réalisme, fut conservé pour les jeunes gens qui désiraient se préparer aux études universitaires, et les écoles réales, parallèles au gymnase, reçurent les élèves qui voulaient em-

brasser des carrières industrielles, commerciales ou techniques. Et comme la mutiplicité des vocations ne permettait pas d'avoir égard à toutes, on comprit que, de même que le gymnase donnait la culture générale nécessaire pour aborder les études spéciales de l'université, il fallait aussi que l'école réale donnât la culture générale réclamée par les diverses vocations auxquelles elles aboutissent, et qu'on réservât les études spéciales pour un établissement scientifique, l'école polytechnique, parallèle à l'université[1]. Voilà comment le réalisme a élevé un nouveau système d'études à côté de l'ancien. Mais ce double système d'études moyennes et scientifiques, auquel nous sommes arrivés n'est pas sans inconvénients. Dès l'origine, ces deux systèmes se sont déclaré la guerre, et la lutte est loin d'être terminée : le réalisme continue à demander la suppression du grec et du latin, et l'*humanisme* voudrait expulser le réalisme des études moyennes, prétendant qu'il ne cultive pas suffisamment l'homme. Ce n'est pas ici le lieu d'exposer cette discussion, ni de parler de la philosophie qui s'est glissée à la base du réalisme; nous devons auparavant étudier le développement de la pensée pédagogique sur le terrain psychologique où elle a été placée et affermie comme sur sa base naturelle, en particulier par Pestalozzi et son école.

§ 19. **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778).

Ce n'est pas une tâche facile que celle qui s'offre à ma plume dans ce chapitre. Jean-Jacques Rousseau est si original dans ses principes, qu'on ne peut le comprendre

1. L'université et l'école polytechnique sont, comme on le sait, des établissements complexes Chacun d'eux se divise en plusieurs établissements; l'université, en école de théologie, de médecine et de droit; l'école polytechnique, en école des arts et métiers, école forestière école agricole, école commerciale, etc. Il y a du reste une grande diversité et encore quelque confusion dans les écoles réales.

sans une étude approfondie, et il possède une telle richesse d'idées, qu'on ne saurait le bien expliquer sans entrer dans des développements que ne comporterait pas ce modeste travail. D'autre part, la vérité est si constamment unie à l'erreur dans ses écrits, qu'il faut une vigilance constante pour ne pas se laisser prendre aux charmes de son admirable style. Malgré ces difficultés, je veux néanmoins essayer de faire, sinon une étude approfondie et complète de notre philosophe, du moins une esquisse consciencieuse. Je commencerai par jeter un coup d'œil sur sa vie, ses ouvrages et sa philosophie; je passerai ensuite à l'analyse de l'*Émile*, son célèbre ouvrage sur l'éducation, et je terminerai par quelques remarques et réflexions sur ses principes philosophiques et pédagogiques.

1. Coup d'œil sur la vie, les écrits et les principes de J.-J. Rousseau

Rousseau naquit à Genève en 1712. Sa mère mourut en le mettant au monde. A sept ans, il lisait déjà des romans avec son père. Il avoue, dans ses *Confessions*, que cette lecture lui fut funeste. Il lut ensuite Bossuet, Ovide, Fontenelle, La Bruyère et Plutarque, qu'il trouva parmi les livres de son grand-père maternel. Dès ses premières années, nous dit-il, son caractère, qui le mit constamment en contradiction avec lui-même, fut un mélange d'orgueil et de tendresse, d'irrésolution et de courage, de mollesse et de virilité. Il était babillard, gourmand et menteur à l'occasion. Il volait des fruits, des friandises; mais jamais il ne trouva du plaisir à faire le mal, à gâter quelque chose, à battre quelqu'un. Il avoue pourtant avoir sali par méchanceté le pot d'une voisine, et il en riait encore à l'âge de cinquante-huit ans, en écrivant ses *Confessions*.

Son père ayant été obligé de quitter Genève à la suite d'une querelle, il fut placé chez un pasteur de la campagne et plus tard chez un graveur, à Genève. S'étant enfui à cause de quelques espiègleries, un curé, chez

lequel il se rendit, le dirigea sur Annecy (Savoie), où une dame de Warens le reçut et l'envoya plus loin, à Turin, dans l'hospice des catéchumènes. Ici, Rousseau fit abjuration du protestantisme. Il était alors âgé de seize ans.

Après son abjuration, Rousseau fut congédié. Il mena quelque temps une vie errante et aventureuse, après quoi il revint à Annecy, chez madame de Warens. C'était en 1732. Cette femme, qui sous un extérieur décent cachait une grande légèreté, ne tarda pas à entraîner notre jeune philosophe dans un commerce illicite. Sa conscience s'en étant alarmée, elle le rassura en lui persuadant qu'après cette vie, il n'y a ni jugement ni enfer à redouter. Plus tard, des livres jansénistes le troublèrent encore; mais il trouva, cette fois-ci, deux « aimables amis » qui lui aidèrent à étouffer la voix de sa conscience. Rousseau demeura huit ans chez madame de Warens. Pendant ce temps il étudia le latin, les mathématiques, la musique et la philosophie dans Locke, Leibnitz, Descartes et Malebranche. En parlant de cette époque de sa vie, Rousseau dit qu'il « menait une vie innocente, autant qu'on la peut mener; » et il ajoute : « Je n'ai jamais été si près de la sagesse, sans grands remords sur le passé! »

En quittant madame de Warens, Rousseau se rendit à Lyon, chez un M. de Mably, en qualité de précepteur; mais il n'y demeura qu'un an, attendu qu'il manquait des qualités essentielles à cette fonction. Quand tout allait bien, nous dit-il, il était un ange avec ses élèves; mais quand il rencontrait des obstacles, sa nature passionnée le transformait en un démon. L'ignorance de ses élèves et leur méchanceté l'exaspéraient au point qu'il aurait pu les tuer.

En 1741, Rousseau partit pour Paris, dans l'espoir d'y faire fortune avec la méthode de musique chiffrée qu'il venait d'inventer. L'opposition de Rameau le fit échouer dans ses projets. La méthode de Rousseau présentait cependant, à bien des égards, des avantages réels sur

l'ancienne. Avec ses chiffres, il simplifiait considérablement la musique : il ramenait les douze gammes au ton fondamental d'*ut* (majeur ou mineur), et supprimait toutes les clefs et toutes les armures. La mesure même était simplifiée. Cette méthode a-t-elle encore un avenir? L'Allemagne a essayé, dans la première moitié de ce siècle, de la faire revivre; mais elle l'a aujourd'hui complètement abandonnée. Un Français, M. Chevé, a travaillé depuis et avec quelque succès à la populariser dans sa patrie. Pour la musique instrumentale, on peut faire à cette méthode des objections fondées : c'est, je crois, ce qui l'a fait rejeter en Allemagne ; mais elle est excellente pour la musique vocale populaire.

Outre sa méthode, Rousseau a écrit un *Dictionnaire de Musique* pour l'*Encyclopédie* de d'Alembert et Diderot. Cet ouvrage, retravaillé et publié à part en deux volumes par l'auteur, témoigne de connaissances musicales étendues et approfondies.

Le séjour de Rousseau à Paris fut interrompu par dix-huit mois de service chez le comte de Montagu, ambassadeur de France à Venise. Cette époque de sa vie est remplie d'aventures scandaleuses.

De retour à Paris, Rousseau y fit connaissance avec Thérèse Levasseur. Il lui déclara qu'il ne l'épouserait pas, mais aussi qu'il ne la quitterait jamais. C'était une personne très-commune, pour laquelle le cœur blasé de Rousseau n'éprouva jamais, à ce qu'il nous dit, une étincelle d'amour. Il en eut cinq enfants, qu'il fit tous porter à l'hospice des Enfants-Trouvés, malgré la résistance que lui fit chaque fois Thérèse. L'idée d'exposer ses enfants lui avait été suggérée dans une compagnie de libertins qu'il fréquentait.

L'Académie de Dijon ayant, en 1749, mis au concours la question de savoir *si le rétablissement des sciences et des arts avait contribué à épurer les mœurs*, Rousseau concourut et remporta le prix. Nous devons nous arrêter un instant sur cet écrit. Dans une première partie, Rousseau

montre que les nations se corrompent en se civilisant; c'est ce qui est arrivé, en particulier, aux Egyptiens, aux Grecs, aux Romains. Dans la seconde partie, Rousseau essaie de rendre la civilisation responsable de ce triste résultat, en montrant le vice à l'origine et au bout de tous les arts et de toutes les sciences : l'astronomie est née de la superstition; l'éloquence, de la vanité, de la haine, de la flatterie; la géométrie, de l'avarice; la physique, de la curiosité; la morale, de l'orgueil. D'un autre côté, l'art aboutit au luxe, la jurisprudence à la chicane, l'histoire à l'ambition. Telle est la voie dans laquelle la civilisation fait entrer un peuple. Elle y gâte tout, elle y pervertit tout, jusqu'à l'éducation. On n'élève plus les hommes pour qu'ils soient bons et vertueux, mais savants et habiles. Le beau a remplacé le bien. « Dieu tout-puissant, s'écrie-t-il, délivre-nous de la civilisation et des arts corrupteurs de nos pères, et rends-nous l'ignorance, la pauvreté et l'innocence, ces seuls biens qui peuvent nous rendre heureux! »

Dans l'écrit que je viens d'analyser, Rousseau formula, pour la première fois, un système philosophique, qui n'est autre chose qu'une haine exagérée contre la vie sociale et une confiance aveugle en l'état de nature. Rousseau ne comprenait pas ou plutôt il ne croyait pas que le mal qui règne dans l'humanité fût antérieur à toute civilisation, et que celle-ci n'est dangereuse qu'autant qu'elle s'éloigne des principes vivifiants et réparateurs du christianisme. C'est du cœur, et non de la civilisation, que sortent les mauvaises pensées et les mauvaises actions qui troublent l'humanité; et pour relever l'homme, il faut un principe qui renouvelle et change le cœur. Tout autre moyen est insuffisant : après avoir ôté la civilisation à l'homme pour l'empêcher de se corrompre, il faudrait encore lui couper ses propres membres, et, à la fin, lui ôter même la vie.

En 1752, une maladie qui le conduisit au bord de la tombe lui fit prendre la résolution de briser avec l'opi-

nion et de vivre conformément à ses principes. Il mit de côté son épée, sa montre, ses bas de soie et sa longue perruque. Un voleur, qui le débarrassa de son linge, lui aida à se rapprocher davantage encore de la vie de nature. Il gagnait son pain en copiant de la musique.

Cette même année, l'Académie de Dijon ouvrit un nouveau concours *Sur l'origine de l'inégalité des hommes* et la question de savoir *si elle était autorisée par la loi naturelle.* Rousseau concourut de nouveau; mais, cette fois-ci son travail ne fut pas couronné. On comprend déjà, d'après ce que nous avons dit de ses principes, qu'il attribue à la civilisation les inégalités qui règnent parmi les hommes. « Au commencement, dit-il, il n'en était pas ainsi. Les hommes, tous égaux, libres et heureux, vivaient aussi près de la nature que les animaux; ils n'avaient ni vêtements, ni maisons, ni famille, ni langage, ni société. Le mâle et la femelle n'entretenaient entre eux que des rapports physiques qui ne les liaient nullement l'un à l'autre. L'enfant de même n'était plus rien pour la mère, sitôt qu'il pouvait se passer d'elle. Dans cet état, l'homme était sain, fort et aussi heureux que les singes de la Guyane. » Rousseau affirme toutes ces choses sans en donner aucune preuve, si ce n'est que les sauvages, plus rapprochés que nous de la vie de nature, mèneraient une vie plus heureuse. On sait aujourd'hui ce qui en est du bonheur des peuples sauvages ou non civilisés. Le bonheur que Rousseau préconise n'existe que pour l'enfance. Elle seule, dans son innocence, trouve des charmes infinis dans la vie libre des champs; mais c'en est fait du bonheur, quand arrive la dure nécessité du travail, quand viennent les soucis de la vie et les passions qui s'allument dans le cœur du sauvage comme dans celui de l'homme civilisé. Quant au bonheur du singe, dont parle Rousseau, je ne sais ni qu'en dire ni qu'en penser, et je ne sais vraiment pas où il a pu puiser cette folle exclamation : « Si la nature nous a destinés à *être sains*, j'ose presque assurer que l'état de réflexion

est un état contre nature, et que l'homme qui médite est un animal dépravé ! »

« Des milliers d'années se passèrent avant que l'instinct de perfectibilité (Rousseau aurait dû dire de dépravation) qui était en l'homme s'éveillât ; mais une fois en branle, il fit des progrès rapides. Alors naquirent les vices, la tyrannie, l'orgueil, les guerres et tous les maux de la civilisation. » Les inégalités sociales naissent donc, selon Rousseau, de la civilisation, et elles ne sont nullement contenues dans la loi naturelle.

En 1754, Rousseau revint à Genève, et il y fit abjuration de son catholicisme. C'était de sa part un acte purement civil : il ne voulait pas être exclu de ses droits de citoyen par la profession d'un autre culte que celui de ses pères. Rousseau ne demeura pas longtemps dans sa patrie : incommodé par le voisinage de Voltaire, il retourna en France et alla habiter successivement l'Ermitage et Montmorency, près de Paris. C'est alors qu'il écrivit la *Nouvelle Héloïse*, le *Contrat social* et l'*Emile.*

Je ne dirai rien de la *Nouvelle Héloïse,* que je n'ai jamais lue. On en parle comme d'un roman fort dangereux pour la jeunesse.

Le *Contrat social*, qu'on a appelé *le phare de la Révolution,* est un écrit politique. Dans les deux discours célèbres que je viens d'analyser, Rousseau se livre à un travail de démolition ; ici, il essaie de construire un nouvel état social. Sentant l'impossibilité de faire rentrer l'humanité dans l'état de nature, il accepte de nécessité la civilisation et il s'efforce de la rattacher aux instincts primitifs de l'homme naturel, c'est-à-dire à l'amour de soi, de sa conservation, de son indépendance, de sa liberté. L'homme naturel rapporte tout à soi. Il est individualiste dans le sens le plus absolu du mot. Sous peine de se dénaturer, il doit donc aussi, dans la vie sociale, se retrouver tout entier, indépendant et libre. S'il s'associe, il ne doit donc le faire que dans son propre intérêt, pour être mieux protégé, plus fort, plus indépendant et plus libre. L'Etat

est une institution toute en faveur du citoyen. La souveraineté est le droit de chaque individu en particulier. Le prince n'est que le mandataire des associés ; la constitution et les lois ne sont qu'un contrat social passé entre eux et dans lequel ils se garantissent leurs droits respectifs. Rousseau ne se prononce pas en faveur d'une forme quelconque de gouvernement ; il pense seulement que la forme républicaine convient mieux aux petits Etats, et la monarchie aux grands.

Lorsque le *Contrat social* parut, il produisit une grande sensation. Les idées qu'il renfermait étaient alors toutes nouvelles. Rien donc d'étonnant, si les peuples furent tentés d'en faire l'essai. La révolution française, en particulier, les fit passer dans le domaine des faits. Il faut le dire, Rousseau avait mis le doigt sur la plaie et indiqué plus d'un remède. Mais deux éléments essentiels manquent à son système, l'élément social et l'élément divin. Je m'explique. Rousseau base son système sur l'individu, sur l'*égoïsme*. Tout s'y rapporte au *moi :* aucune place ne s'y trouve pour le dévouement, pour le renoncement, pour le corps social, qui est plus qu'une juxtaposition d'individus sans lien commun. Je ne voudrais pas, comme le socialisme, absorber l'individu dans le corps social, mais on ne doit pas non plus supprimer celui-ci et ne plus voir dans le monde que des individus dont chacun n'a d'autres intérêts que les siens propres. Le christianisme nous présente l'Eglise comme un corps dans lequel les fidèles sont membres les uns des autres. On peut en dire autant de l'humanité. L'élément divin ne manque pas moins au système de Rousseau que l'élément social. Je ne lui reprocherai pas d'avoir combattu la légitimité : le droit divin n'est pas soutenable au point de vue chrétien. Mais si Dieu n'a donné à aucune famille le droit de régner, il ne s'ensuit pas que le pouvoir ne soit qu'une institution humaine. Tout prince, tout gouvernement est ministre du Roi des rois et du Seigneur *des seigneurs*, pour gouverner et exercer en son nom la

justice, et malheur à celui qui oublie de qui il relève! Malheur aussi au peuple souverain qui ne voit plus l'élu de Dieu dans le chef qu'il se donne, mais un simple agent de sa volonté! Si les légitimistes ont le tort d'attacher à une dynastie, par droit divin, un pouvoir que Dieu reprend quand il lui plaît et donne à qui il veut, Rousseau, et après lui les révolutionnaires, ont le tort tout aussi grave de faire naître le pouvoir d'en bas et de lui ôter par là sa consécration divine[1]. Quel respect peut-on conserver pour un pouvoir qui ne dépend plus que des hommes?

Dans l'*Emile*, Rousseau cherche à rattacher l'éducation aux instincts primitifs de la nature, comme il avait cherché dans le *Contrat social* à y rattacher les institutions politiques. Je ferai plus loin une analyse de ce célèbre ouvrage d'éducation. Pour le moment, je me borne à dire qu'il souleva dès son apparition une violente tempête contre son auteur. Le parlement et l'archevêque de Paris, le condamnèrent le 9 juin 1762. La sentence, qui renferme une remarquable appréciation des principes de Rousseau, portait que l'*Emile* devait être brûlé, l'auteur enfermé à la Conciergerie, et ses biens confisqués. Huit jours plus tard, l'*Emile* était brûlé à Genève par les protestants.

Informé à temps du jugement qui le menaçait à Paris, Rousseau s'enfuit et se réfugia en Suisse, dans la petite ville d'Yverdon, alors soumise aux Bernois. Mais ces derniers ne voulurent pas garder Rousseau sur leur territoire, et il se retira à Motiers (canton de Neuchâtel) sous la protection du roi de Prusse. Au commencement tout alla bien; Rousseau obtint du consistoire la permission de communier. Malheureusement, il ne tarda pas à se brouiller avec la population, et il dut presque s'enfuir. C'est alors qu'il se réfugia sur la petite île de Saint-Pierre, dans le lac de Bienne. Notre philosophe croyait avoir enfin trouvé

1. La formule suivante est conforme aux principes que je viens d'exposer : N. N. *par la grâce de Dieu et la volonté du peuple*, empereur, roi, président de, etc.

un lieu pour vivre tranquille; mais il n'en fut rien. Le gouvernement de Berne apprenant qu'il se retrouvait sur son territoire, lui signifia l'ordre de s'éloigner.

Rousseau retourna à Paris au moyen d'un sauf-conduit qu'il avait pu se procurer. Cette même année, c'est-à-dire en 1766, il se rendit en Angleterre sur l'invitation de David Hume; mais il ne put s'entendre avec son nouvel ami, et il rentra en France. Rousseau alla enfin se fixer à Ermenonville, près de Paris, dans une campagne appartenant au marquis de Girardin.

Depuis longtemps Rousseau souffrait d'une misanthropie dont les accès devenaient de plus en plus violents. Il croyait que tout le monde se moquait de lui, au point qu'il redoutait de passer par des chemins fréquentés. Sous le poids de ces pénibles pensées, il écrivit une apologie de sa vie avec l'intention de la déposer sur l'autel de l'église Notre-Dame; — il y joignit ces paroles : « Dépôt confié à la Providence. Protecteur des opprimés, Dieu de justice et de vérité, reçois ce dépôt qu'un malheureux étranger place sur ton autel et confie à ta providence. » Mais quand Rousseau alla pour porter son manuscrit, il trouva la grille du chœur fermée. Cet obstacle inattendu l'exaspéra au point qu'il lui sembla, au premier moment, que le ciel s'était conjuré avec les hommes contre lui.

C'est à cette époque de sa vie que Rousseau écrivit ses célèbres *Confessions*, non pas comme saint Augustin avec le besoin de rendre hommage à la grâce de Dieu qui l'avait retiré de ses égarements, mais dans un sentiment d'orgueil. Dans ses *Confessions* Rousseau a voulu faire l'apologie de sa vie. Il veut y prouver qu'après tout il est le meilleur des hommes : au jour du jugement, il se présentera hardiment, dit-il, devant le trône du souverain juge, son livre à la main! L'orgueil humain n'a jamais tenu un langage aussi audacieux.

Rousseau mourut à Ermenonville en 1778, à l'âge de soixante-six ans. Des breuvages qu'il avait préparés et la marque d'un coup de feu qu'on aurait observée sur son

front, ont fait croire qu'il s'était suicidé. M. de Girardin a cherché plus tard à démentir ces assertions, mais sans lever tous les doutes.

Telle est la vie, et tels sont les principaux ouvrages de J.-J. Rousseau. Passons maintenant à l'étude de son livre sur *l'éducation.*

2. Emile.

Livre premier.— Introduction. — Les deux premières années.

Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme : Telles sont les paroles sentencieuses par lesquelles s'ouvre l'*Emile*. Rousseau se place d'emblée sur le terrain de la nature; il veut une éducation faite par la nature, ou du moins conforme à la nature : c'est sa thèse philosophique appliquée à l'éducation.

Dans l'état présent des choses, l'homme a besoin d'être façonné pour la société; autrement tout irait encore plus mal pour lui. Son éducation actuelle est et doit demeurer tout à la fois l'œuvre de la nature, des hommes et des choses. « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent, est l'éducation des choses. Chacun de nous est formé par ces trois sortes de maîtres[1]. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé; celui dans lequel elles tendent aux mêmes fins va seul à son but; celui-là seul est bien élevé. » Mais il est presque impossible de mettre d'accord ces trois maîtres; trop de causes viennent en déranger l'harmonie. « Tout ce qu'on peut faire, à force de soins, c'est d'approcher plus ou moins du but. »

Et quel est ce but en matière d'éducation? Ce but est

1. Les églises chrétiennes y ajoutent encore l'action du divin Maître, agissant sur l'homme par sa parole et par son esprit ou sa grâce.

celui de la nature même, à laquelle il faut subordonner, comme à leur règle, et l'éducation des hommes et celle des choses. Demande-t-on quel est le but de la nature? Rousseau répond que c'est la satisfaction de ses propres besoins. « L'homme naturel, dit-il, est tout pour lui, il est l'unité numérique, l'entier absolu qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire. Les (soi-disant) bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative et transporter le *moi* dans l'unité commune. » C'est-à-dire que l'égoïsme serait le but de l'éducation, et que ce que nous appelons *sacrifice*, *renoncement*, *abnégation*, serait une erreur, une monstruosité naturelle. Dire à Dieu : *que ta volonté soit faite et non pas la mienne*, ce serait un suicide de la nature[1].

Cependant Rousseau se demande ce que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour soi, et il ajoute : « Si peut-être le double objet qu'on se propose pouvait se réunir en un seul, en ôtant les contradictions de l'homme, on ôterait un obstacle à son bonheur! » Continuons. Rousseau a bientôt renversé l'obstacle qu'il avait entrevu, et il dit, avec une confiance qu'aucun fait ne justifie : « Pour former cet homme rare (vivant pour soi et remplissant ses devoirs envers les autres!) qu'avons-nous à faire? Beaucoup sans doute; c'est d'empêcher que rien ne se fasse. Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là, ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'Eglise, au barreau, que m'importe! avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. »

Rousseau apprendra donc à son élève à vivre d'une ma-

1. On verra plus loin que Rousseau ne tire pas de telles conséquences *de ses principes*; mais elles y sont renfermées.

nière naturelle, c'est-à-dire à faire usage de ses organes, de ses sens, de ses facultés, de toutes les parties de son être. Il sera l'unique objet de son existence; il ne lui parlera donc ni de parents, ni de famille, ni de société, ni de patrie, ni de Dieu, car tout cela est hors de lui. Il faudra que dans son élève le *moi* occupe tout, remplisse tout, que tout en sorte et que tout s'y rapporte.

Après cet exposé de son système, Rousseau aborde les détails pratiques de l'éducation. L'enfant, dit-il, devrait être élevé et nourri par sa mère, selon la loi de la nature; et le père devrait aussi s'en occuper; celui, ajoute-t-il, qui ne peut remplir ses devoirs de père, n'a point le droit de le devenir. Mais la société est corrompue : les femmes ne veulent plus élever leurs enfants. Rousseau prend donc pour élève un de ces petits, jetés dès la naissance hors de la voie naturelle, et il va essayer de l'élever d'une manière conforme à la nature. C'est ainsi que, dès le début, Rousseau se place avec son élève dans une position exceptionnelle et contre nature. *Exceptionnelle*, parce qu'il est impossible que la généralité des enfants soit élevée hors de la famille, comme son *Emile;* et *contre nature*, puisque de l'aveu même de Rousseau, c'est à la famille qu'incombe le devoir d'élever les enfants. Que n'a-t-il donc fait choix, comme Pestalozzi dans *Léonard et Gertrude*, d'une mère vertueuse et active, qui sût bien discipliner ses enfants, ou mieux encore, d'une famille honnête et pieuse qui aurait pu servir de modèle aux autres?

Rousseau en sa qualité de gouverneur, commence par chercher une nourrice pour son nouveau-né, sain et vigoureux garçon : il ne le voulait pas autrement. A d'autres le soin d'élever des enfants faibles, maladifs ou cacochymes. Comme il ne fait qu'écrire un livre, la nourrice se présente à point nommé, *nouvellement accouchée..... saine de corps et dc cœur.* Ces qualités sont essentielles[1].

1. Moi qui élève des enfants réels et non imaginaires, j'ai été obligé

Pour obtenir un bon lait. il ne donne à sa nourrice que des légumes et autres substances végétales. L'exemple des vaches, qui se nourrissent de foin et d'herbe et donnent un lait excellent, à induit ici notre philosophe en erreur. La plupart des légumes et des fruits aigrissent le lait des femmes et donnent des coliques aux enfants. Ce qui convient le mieux aux femmes qui allaitent, ce sont les viandes et le laitage avec un peu de vin et une vie tranquille. Rousseau veut que son nourrisson habite la campagne. Hélas! le conseil est bon, mais combien peu de citadins peuvent en profiter! Insensiblement, et en ceci il a raison, il veut qu'on habitue le nourrisson à être lavé avec de l'eau froide, été et hiver. Dès sa naissance, il lui accorde la liberté de ses membres, il proscrit le maillot. J'ajoute que le berceau est également inutile; il est peut-être dangereux; en tous cas, il occasionne de nombreux accidents.

L'éducation de l'enfant commence à sa naissance. Elle consiste d'abord à empêcher qu'il ne prenne des habitudes dont il deviendrait l'esclave. Il faut le mettre « en état d'être toujours maître de lui-même et de faire en toutes choses sa volonté, sitôt qu'il en aura une. » Conseil dangereux, s'il était praticable! Dès que l'enfant prend plaisir à voir des objets, il faut lui en montrer de toutes sortes, même « des animaux laids, dégoûtants, bizarres, des serpents, des crapauds, des écrevisses. » Il faut aussi lui faire voir des masques de plus en plus laids, afin de l'aguerrir. On l'habituera également aux détonations des armes à feu par des coups de plus en plus forts. « Avec une gradation lente et ménagée, on rend l'homme et l'enfant intrépides à tout. »

de chercher une nourrice pour un petit avorton, venu avant terme, faible, chétif, n'ayant qu'un souffle de vie et né dans les circonstances les plus critiques; moins heureux que Rousseau, je n'ai pu trouver qu'une nourrice accouchée depuis cinq mois, mais saine de cœur et de corps. On craignait à cause de cette circonstance; néanmoins tout a parfaitement bien réussi, l'enfant a prospéré au delà de toute attente. On ne vit mais garçon plus fort et plus solide.

Dans le commencement de la vie, l'enfant n'est occupé que de ce qui frappe ses sens; il faut entrer dans cette disposition naturelle et lui laisser examiner, palper les objets; cela fournit les premiers matériaux de ses connaissances.

Quand l'enfant crie, c'est qu'il éprouve un besoin, et l'on doit chercher à le satisfaire. Il faut cependant prendre garde qu'il ne devienne volontaire et capricieux. Le remède contre les caprices se trouve dans la liberté : « Moins contrariés dans leurs mouvements, les enfants pleurent moins; moins importuné de leurs pleurs, on se tourmentera moins pour les faire taire; menacés ou flattés moins souvent, ils seront moins craintifs ou moins opiniâtres, et resteront mieux dans leur état naturel... Les longs pleurs d'un enfant qui n'est ni lié ni malade, et qu'on ne laisse manquer de rien, ne sont que des pleurs d'habitude et d'obstination. Ils ne sont point l'ouvrage de la nature, mais de la nourrice qui multiplie les soins à l'enfant, sans songer qu'en le faisant taire aujourd'hui, elle l'excite à pleurer demain davantage. Le seul moyen de guérir ou de prévenir cette habitude, est de n'y faire aucune attention. Personne n'aime à prendre une peine inutile, pas même les enfants. »

Après avoir parlé du sevrage et proscrit les jouets, Rousseau passe au langage. Il ne veut pas qu'on parle trop tôt aux enfants, qu'on mette trop d'importance aux fautes qu'ils commettent, et qu'on élargisse leur vocabulaire au delà de leur horizon. En revanche, il exige qu'on leur apprenne à articuler distinctement, et il prétend que dans les campagnes les enfants ont la prononciation plus ferme et plus distincte que dans les villes, parce que les enfants des paysans apprendraient à parler d'une manière plus naturelle que ceux des citadins.

Livre II. — Enfance d'Emile (de 2 à 12 ans).

Quand l'enfant commence à marcher et à parler, il entre dans une nouvelle phase de développement. La

première chose à observer, au début de ce second terme, c'est de ne pas entourer l'enfant de trop de soins, de trop de précautions. « Emile n'aura ni bourrelets, ni paniers roulants, ni chariots, ni lisières. » S'il tombe, s'il se blesse, s'il se coupe, le mal est fait, et l'on ne s'empressera pas d'accourir à son secours de peur de l'effrayer. De cette manière, il apprendra à se soumettre à la dure loi de la nécessité, il deviendra patient, prudent, courageux. On l'entourera sans doute de précautions, mais à son insu : il faut qu'il ait partout le sentiment de sa liberté, de son indépendance, et qu'il apprenne de bonne heure à se suffire à lui-même.

Sur ce principe d'éducation, Rousseau construit toute une théorie du bonheur. On est malheureux, dit-il, dès que les désirs dépassent notre pouvoir de les satisfaire. Il faut conséquemment diminuer ses besoins et étendre ses forces. Or, on resserre les désirs en évitant de les satisfaire, et on fortifie le pouvoir en laissant à l'enfant son indépendance et sa liberté. Dans la vie sociale, dit-il, on est tous dépendants les uns des autres : les désirs sont immenses et le pouvoir des individus excessivement borné ; c'est la source de maux infinis. Dans la vie de nature, il y a équilibre entre les désirs et le pouvoir de les satisfaire. « O homme ! s'écrie-t-il, resserre ton existence au dedans de toi, et tu ne seras plus misérable. Reste à la place que la nature t'assigne dans la chaîne des êtres, rien ne t'en pourra faire sortir : ne regimbe point contre la dure loi de la nécessité, et n'épuise pas, à vouloir lui résister, des forces que le ciel ne t'a pas données pour étendre ou prolonger ton existence, mais seulement pour la conserver. Ta liberté, ton pouvoir ne s'étendent qu'aussi loin que tes forces naturelles, et pas au delà ; tout le reste n'est qu'esclavage, illusions, prestige... L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qui lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler. »

Il y a beaucoup de vérité dans ces paroles de Rousseau, d'ailleurs moins excentrique que Diogène, qui, lui aussi était travaillé de l'idée que l'on doit pour son bonheur restreindre ses besoins, et augmenter ses forces; mais il ne faut pas oublier non plus que l'équilibre a été rompu dans l'homme par le péché, et qu'il ne peut être rétabli complètement ici-bas. Au reste, voici comment Rousseau veut qu'on travaille à le maintenir dans l'enfant : « L'homme sage, dit-il, sait rester à sa place; mais l'enfant, qui ne connaît pas la sienne, ne saurait s'y maintenir. Il a parmi nous mille issues pour en sortir; c'est à ceux qui le gouvernent à l'y retenir, et cette tâche n'est pas facile. Il ne doit être ni bête ni homme, mais enfant; il faut qu'il sente sa faiblesse et non qu'il en souffre; *il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse;* il faut qu'il demande et non qu'il commande. Il n'est soumis aux autres qu'à cause de ses besoins, et parce qu'ils voient mieux que lui ce qui lui est utile, ce qui peut contribuer ou nuire à sa conservation. Nul n'a droit, pas même le père, de commander à l'enfant ce qui ne lui est bon à rien... Quiconque fait ce qu'il veut est heureux, s'il se suffit à lui-même; c'est le cas de l'homme vivant dans l'état de nature. » Mais les besoins de l'enfant passent encore ses forces; il faut donc peu à peu régler ceux-là par la dépendance, et étendre celles-ci par l'exercice; car nous étions tous faits pour être hommes si les lois et la société ne nous eussent replongés dans l'enfance. « Les riches, les grands, les rois sont tous des enfants qui, voyant qu'on s'empresse à soulager leur misère, tirent de là même une vanité puérile, et sont tout fiers des soins qu'on ne leur donnerait pas s'ils étaient hommes faits. »

Passant à l'instruction et à la morale, Rousseau veut qu'on en retarde le plus possible le commencement. On peut répondre aux questions des enfants, ou si on le juge bon, y opposer un refus formel comme la nécessité; mais il faut éviter l'étude et sa contrainte, la morale et ses réprimandes. La connaissance du bien et du mal viendra

plus tard. Si l'enfant brise les vitres de sa chambre, on l'enfermera dans une chambre borgne, et s'il en demande la raison on lui dira que c'est pour qu'il n'ait plus de vitres à briser. On le laissera retourner dans sa chambre dès qu'il promettra spontanément de ne plus briser de vitres. « Il est bien étrange, dit Rousseau, que depuis qu'on se mêle d'élever des enfants on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte, toutes les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter et les plus propres à corrompre l'âme, même avant que le corps soit formé. » Mais soumettez l'enfant à la loi de la nécessité, qu'un « *non* prononcé soit un mur d'airain » pour lui, et tout changera de face; il deviendra « patient, résigné, paisible, même quand il n'aura pas ce qu'il aura voulu; car il est dans la nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui. » « Il ne faut point se mêler d'élever un enfant, dit-il ailleurs, quand on ne sait pas le conduire où l'on veut par les seules lois du possible et de l'impossible. La sphère de l'un et de l'autre lui étant également inconnue, on l'étend, on la resserre autour de lui comme on veut. On l'enchaîne, on le pousse, on le retient avec le seul lien de la nécessité, sans qu'il en murmure; on le rend souple et docile par la seule force des choses, sans qu'aucun vice ait l'occasion de germer en lui... Mais ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience; ne lui infligez aucun châtiment, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute; ne lui faites jamais demander pardon, car il ne saurait vous offenser. Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal et qui mérite ni châtiment ni réprimande. »

Ces affirmations vont trop loin, ce qui n'empêche pas que la fermeté avec les enfants ne les discipline et ne les moralise, tandis que la faiblesse des parents et des maîtres les perd.

Cependant on ne peut pas renvoyer indéfiniment l'étude de la morale, puisqu'un jour l'enfant doit entrer dans le corps social. Rousseau commence ce sujet par l'idée de propriété, qu'il inculque à son élève en lui faisant faire un dégât dans le jardin, ce qui amène un conflit avec le jardinier. C'est par cette porte qu'il entre dans le monde moral. Mais, continue-t-il, « avec les conventions et le devoir naissent la tromperie et le mensonge. Dès qu'on peut faire ce qu'on ne doit pas, on veut cacher ce qu'on n'a pas dû faire. Dès qu'un intérêt fait promettre, un intérêt plus grand peut faire violer la promesse; il ne s'agit plus que de la violer impunément. La ressource est naturelle; on se cache et l'on ment. »

D'après les principes qui précèdent, on comprend qu'Emile ne sera point puni s'il tombe dorénavent en faute, dans le mensonge, par exemple. « Le châtiment, dit Rousseau, doit toujours arriver aux enfants, comme une suite naturelle de leur mauvaise action. Ainsi vous ne déclamerez point contre le mensonge, vous ne les punirez point précisément pour avoir menti; mais vous ferez que tous les mauvais effets du mensonge, comme de n'être point cru quand on dit la vérité, d'être accusé du mal qu'on n'a point fait, quoiqu'on s'en défende, se rassemblent sur leur tête quand ils ont menti. » Rousseau pense qu'on peut prévenir le mensonge en se conduisant avec l'enfant de manière à ce qu'il n'ait nul intérêt à mentir. « Il est clair, dit-il, que le mensonge de fait n'est pas naturel aux enfants; mais c'est la loi de l'obéissance qui produit la nécessité de mentir, parce que, l'obéissance étant pénible, on s'en dispense en secret le plus qu'on peut, et que l'intérêt présent d'éviter le châtiment ou le reproche l'emporte sur l'intérêt éloigné d'exposer la vérité. » Il est évident que la sévérité du commandement et l'obligation du devoir portent facilement l'enfant à mentir, et qu'il faut user à son égard d'une certaine indulgence pour ne pas l'exposer à une forte tentation. Mais ici, comme d'ordinaire, Rousseau va trop loin; d'aille

sa théorie ne tient pas assez compte de la nature de l'enfant. La disposition au mensonge ne se laisse pas extirper par les moyens qu'il indique : elle ne trouve son correctif que dans la connaissance de ses fautes et dans le repentir. Le mensonge, on ne doit point l'oublier, n'est pas proprement un vice primitif : il est plutôt un voile que l'orgueil ou l'intérêt jette sur une faute commise pour la cacher. Le mensonge est une conséquence, non la cause d'un désordre moral. Empêcher cette conséquence, c'est sans doute beaucoup, mais c'est avant tout la cause qu'il faut atteindre et détruire. Je n'ai jamais guéri un seul enfant du mensonge qu'en le corrigeant en même temps du vice qui y donnait lieu, tel par exemple que le vol, la gourmandise, la fausse honte ou l'orgueil.

Rousseau veut qu'on s'en tienne, pour la morale, à la distinction du tien et du mien. « Pour paraître prêcher la vertu aux enfants, on leur fait aimer tous les vices : on les leur donne en leur défendant de les avoir. Veut-on les rendre pieux, on les mène s'ennuyer à l'église ; en leur faisant incessamment marmotter des prières, on les force d'aspirer au bonheur de ne plus prier Dieu. La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne jamais faire de mal à personne. »

Rien de plus capricieux que la marche du style dans l'*Emile*. Esprit indépendant, Rousseau ne peut s'astreindre à une marche systématique. Une idée lui paraît-elle intéressante, il s'y arrête avec une complaisance marquée. Il fera même un détour pour y revenir. C'est ainsi qu'après avoir parlé de l'instruction, il y revient encore pour critiquer la méthode d'enseignement basée sur la mémoire. Il prétend qu'avant l'âge de dix à douze ans, il est inutile de rien enseigner aux enfants, puisqu'ils ne comprennent ni la lecture, ni la géographie, ni le calcul. Il ne croit pas non plus qu'avant cet âge un enfant puisse parler deux langues[1]. La mémoire, dit Rousseau, ne peut

1. A Berne, où toutes les écoles sont allemandes, les enfants des fa-

pas se développer avant l'âge de raison, et il est contre nature de la surcharger de faits que l'intelligence ne saurait encore concevoir. Emile n'apprendra donc rien par cœur, pas même des fables, attendu qu'elles renferment des choses au-dessus de sa portée et une morale qu'il ne doit pas encore connaître. Emile n'apprendra à lire et à écrire qu'à mesure que la curiosité et le besoin le presseront d'étudier. Il dessinera, mais d'après nature et quand cela lui plaira. La nature sera son seul guide. Nous verrons plus tard, dans Pestalozzi, que Rousseau n'a pas compris le développement naturel de l'enfant, et que là où il n'a vu rien à faire, il y a tout un édifice à construire. Rousseau n'a pas su remonter jusqu'à l'enfantement des idées. Il part toujours du principe que l'on ne doit enseigner à l'enfant que ce qu'il est capable de comprendre. Mais pour arriver à comprendre, il faut cultiver les facultés, et pour cultiver les facultés, il faut les exercer sur l'objet même qu'elles sont appelées à saisir. L'agriculteur commence par creuser les sillons de son champ; il n'attend pas que la nature les lui trace, car elle ne le ferait jamais.

Mais si Rousseau laisse en arrière le développement intellectuel et moral, dans la crainte de tout gâter, il n'en est pas de même du développement physique. Nous avons déjà vu comment il veut que l'on soigne le petit enfant. Reprenant les soins physiques où il les avait laissés, il nous fait voir Emile dormant sur un lit dur, se couchant sur la terre humide, buvant quand il est en nage (ces deux derniers exemples ne sont pas à suivre), et s'habituant à sortir la tête et les pieds nus. Ses vêtements sont légers, mais larges; sa nourriture est simple, mais abondante. Il ne boit pas de vin, mais il reçoit quelquefois un gâteau pour prix de ses courses. Il s'exerce à porter des

milles françaises parlent les deux langues dès l'âge de six à huit ans, et cela avec une égale facilité. D'abord le français a l'avantage, mais peu à peu l'allemand prendrait le dessus, si l'on n'y veillait attentivement. C'est ce que j'ai observé dans ma propre famille.

fardeaux, à courir, à grimper aux arbres, à nager; il apprendrait à fendre l'air comme l'aigle, et à ramper dans le feu comme une salamandre si cela était possible. Emile apprend à mesurer de l'œil la distance, la hauteur, les dimensions des objets. Il se forme l'oreille et la voix par le chant. Le tact, l'odorat et le goût lui apprennent à reconnaître les objets et le mettent sur la voie de l'usage que l'on peut en faire. La nuit lui est comme le jour, tant il a l'habitude de se mouvoir au milieu des ténèbres.

En suivant la marche que nous venons d'indiquer, Rousseau, à la fin de cette seconde période de la vie, a un bon gros garçon fort et robuste, quoique un peu rustique. Il lit moins bien qu'un autre dans les livres, mais en revanche il lit mieux dans la nature. Son esprit n'est pas dans sa langue, mais dans sa tête. Il n'a de notions morales que celles qui se rapportent à son état actuel, il n'a aucune notion de Dieu, il ne sait ce que c'est que devoir et obéissance; mais si on lui dit: Faites-moi tel plaisir, il s'empresse de vous complaire, et il n'exige jamais rien de personne. Jusqu'ici, il ne connaît qu'une loi, c'est celle de la nécessité. Si vous lui refusez sa demande, il ne dira pas, on m'a refusé! mais il dira: Cela ne pouvait pas être. Est-il seul et en liberté, son œil est attentif, son corps est alerte, dispos, léger; on voit que la nature est sa patrie; il est toujours orienté, toujours maître de ses mouvements, jamais embarrassé en face d'un obstacle ou d'une difficulté imprévue. Pédants, qui avez une si haute opinion de votre art, venez et dites si toutes vos méthodes ont jamais rien produit qui soit à comparer à cet élève de la nature!

Livre III (12 à 15 ans).

Jusqu'ici Emile a vécu essentiellement de sensations sous la loi de la nécessité; il a étendu dans la nature le cercle de ses perceptions. Maintenant le moment est venu de lui faire faire un pas de plus : il doit apprendre à *comparer les* sensations perçues, pour en tirer des juge-

ments et en former des idées. En outre, comme à l'avenir ses forces vont dépasser ses besoins, il s'agit d'occuper ce surplus de forces à faire provision de connaissances. Mais on n'ira pas étudier au hasard, on n'apprendra que ce qui est utile aux yeux mêmes d'Emile, et non-seulement à ceux de son Mentor; car il doit toujours être le maître de ses actions et en avoir la pleine intelligence.

Emile sera donc, dorénavant, sous l'empire d'une seconde loi : l'utilité viendra s'unir à la nécessité pour le gouverner. Et comme il importe qu'il se fortifie dans la liberté, l'indépendance, on lui laissera encore ignorer les rapports des hommes entre eux et on continuera à l'occuper de choses physiques et matérielles.

Je ne m'arrête pas à démontrer que l'assertion de Rousseau relative aux forces d'Emile est dénuée de fondement. Abandonné à lui-même sur une île déserte, il ne serait pas plus capable qu'un autre enfant de se suffire à lui-même. On peut faire une remarque analogue sur la loi de l'utilité.

Mais voyons comment Rousseau réalise son programme.

Commençant par la cosmographie, il se rend avec son élève sur une colline pour contempler le lever et le coucher du soleil. Le spectacle est ravissant, et notre Mentor y joint une courte instruction sur les quatre points cardinaux. Emile demande à quoi cette connaissance peut lui servir. C'est juste, on ne doit rien apprendre que d'utile, lui répond son Mentor, laissons donc cela. Le lendemain on fait une promenade, on s'égare, on s'arrête altéré, affamé, à l'heure de midi, à la lisière d'un bois; on s'assied par terre, on se met à pleurer, que faire? Le gouverneur rappelle à son élève qu'ils ont vu ce bois la veille au *nord* de Montmorency. Emile regarde le soleil : donc, dit-il, Montmorency est là, au midi, du côté du soleil. Il se lève, il part comme un trait, le chemin est retrouvé et l'on arrive encore assez tôt pour le dîner. Voilà la première leçon de cosmographie. Quand Rousseau a imaginé

cette anecdote, il a oublié que son élève toujours dans les champs, était aussi peu capable de s'égarer qu'un Iroquois. Mais nous ne saurions nous arrêter à toutes les inconséquences de notre philosophe. En suivant la méthode que je viens de caractériser, il étend les connaissances géographiques de son élève, et lui fait apprendre l'histoire naturelle, la physique et la chimie. Il ne lui enseigne rien comme à l'école, il ne fait que lui fournir l'occasion d'apprendre; il observe, expérimente et étudie avec lui : il n'est pas son maître, mais son émule.

A côté du livre de la nature, Rousseau ouvre à son élève celui des arts et des métiers; ils ont un atelier, des outils. Ils parcourent la contrée pour visiter les ateliers. Emile doit tout voir, tout comprendre, tout essayer. Ici il forge, là il rabote, ailleurs il taille une pierre. En le promenant d'atelier en atelier, Rousseau ne souffre jamais que son élève voie aucun travail sans mettre lui-même la main à l'œuvre, ni qu'il en sorte sans savoir parfaitement la raison de tout ce qui s'y fait ou du moins de tout ce qu'il a observé.

Rousseau met ici en garde contre un écueil. On estime plus, dit-il, dans le monde, les arts d'agrément et de luxe que les arts utiles. Il ne faut pas qu'Emile adopte ce préjugé. Pour l'en préserver, son Mentor lit avec lui un livre, un seul livre, *Robinson Crusoé*. Emile doit devenir un Robinson. Avec cet idéal en tête, il se gardera bien de préférer le brillant à l'utile. « Le fer doit être à ses yeux d'un beaucoup plus grand prix que l'or, et le verre que le diamant. De même il honore beaucoup plus un cordonnier, un maçon qu'un empereur, et que tous les joailliers de l'Europe; un pâtissier est surtout à ses yeux un homme très-important, et il donnerait toute l'Académie des sciences pour le moindre confiseur de la rue des Lombards. Les orfèvres, les graveurs, les doreurs ne sont, à son avis, que des fainéants qui s'amusent à des jeux parfaitement inutiles; il ne fait pas même un grand cas de l'horlogerie. » Suivent une longue tirade contre le luxe et les riches fai-

néants, et un éloquent plaidoyer en faveur de l'égalité et de la simplicité. Rousseau prédit dans de prochaines révolutions la ruine de tout ce monde brillant, mais pourri, qui ne vit que de fêtes, de luxe, de scandales, de tromperie et de mensonge, aux dépens de l'artisan et du laboureur. « Nous approchons, dit-il, de l'état de crise et du siècle des révolutions. » Cette prédiction m'a paru digne d'être relevée.

Ce second terme de la vie d'Emile doit finir par l'apprentissage d'un métier. Emile sera laboureur, mais cela ne lui suffit pas ; un laboureur est esclave de sa terre, et Emile doit être indépendant, il doit pouvoir, au besoin, s'en aller et emporter sa fortune dans ses bras. « Quand il apprendra son métier, dit Rousseau, je veux l'apprendre avec lui, car je suis convaincu qu'il n'apprendra jamais bien que ce que nous apprendrons ensemble. Nous nous mettons donc tous deux en apprentissage, et nous ne prétendons point être traités en messieurs, mais en vrais apprentis qui ne le sont pas pour rire : Pourquoi ne le serions-nous pas tout de bon ? Le czar Pierre était charpentier au chantier, et tambour dans ses propres troupes : Pensez-vous que ce prince ne vous valût pas par la naissance ou par le mérite ? Vous comprenez que ce n'est point à Emile que je dis cela ; c'est à vous, qui que vous puissiez être. »

Livre IV. — L'adolescence (15 à 20 ans).

Dans l'enfance, l'homme fait connaissance avec soi-même et avec le monde physique ; dans l'adolescence, il doit apprendre à connaître ses semblables. Ici commence le danger de l'éducation. Un jour suffit pour détruire l'œuvre des quinze premières années, si l'on n'y prend bien garde.

Le moment propice pour étudier la société est marqué par la nature dans l'éveil du sentiment qui porte un sexe vers l'autre. Or, c'est ce qui caractérise, suivant Jean-Jacques, l'âge de l'adolescence. « Nous naissons, dit-il, en

deux fois, l'une pour exister et l'autre pour vivre, l'une pour l'espèce et l'autre pour le sexe.

« La source de nos passions, dit-il encore, l'origine et le principe de toutes les autres, la seule qui naît avec l'homme et ne le quitte jamais, est l'amour de soi : passion primitive innée, antérieure à toute autre, et dont toutes les autres ne sont, en un sens, que des modifications. » Mais dès que l'homme éprouve le besoin d'une compagne, il n'est plus seul, il commence à se répandre dans ses semblables. « Toutes ses relations avec son espèce, toutes les affections de son âme naissent avec l'amour qui nous porte vers un autre sexe. » C'est alors le moment d'étudier les relations des hommes entre eux et d'apprendre à les connaître.

Que dire de ce point de vue sous lequel Rousseau nous fait envisager le développement de l'homme? Notre philosophe ne se serait-il pas laissé guider ici par le penchant le plus prononcé de sa nature? Lycurgue vivait pour sa patrie, Platon pour la vertu, Crésus pour les richesses, Lucullus pour la bonne chère, et Rousseau pour les femmes. La patrie, la sagesse, la fortune, la table, le sexe ont chacun une place dans la vie humaine, et Rousseau a tort de vouloir tout subordonner à l'amour de soi et à l'amour du sexe[1]. Sa base est trop étroite. Mais revenons.

Par où Emile commencera-t-il à étudier ses semblables? La société est trop corrompue pour qu'on puisse la lui montrer de près : on doit éviter d'éveiller la passion qui ne fait encore que fermenter au fond de son cœur. Point de société mondaine, point de bals, point de théâtres, point de paroles indiscrètes. Plus longtemps Emile ignorera les relations sexuelles, plus longtemps il sera calme et heureux. La précocité en cette matière affaiblit

1. On ne saurait nier qu'un jeune homme ne puise dans le désir de trouver une compagne des motifs de bien faire. Mais cette vertu n'est pas à l'épreuve du feu des passions. Celles-ci ont besoin d'une force plus grande pour les régler et les contenir.

l'âme et le corps : elle ruine les individus et les peuples.

Ne pouvant se résoudre à montrer des hommes vivants à son élève, Rousseau commencera par lui parler des morts. Il va lui dérouler les pages de l'histoire, à commencer par les *Vies de Plutarque*, et il lui apprendra à estimer les vertus modestes que connaît déjà Emile, la simplicité, la liberté, et à haïr le luxe, l'ambition, la tyrannie. Rousseau recommande les fables dans cette nouvelle période de développement.

Cependant Emile ne doit pas toujours voir les hommes de loin. Son jugement, une fois formé sur les vertus et les vices sociaux, il peut, sans danger excessif pour son cœur, faire enfin son entrée dans le monde. Les premières fautes qu'il commettra serviront à le corriger de sa présomption et l'empêcheront de juger trop sévèrement ses semblables.

Ici Rousseau montre comment toutes les vertus sociales naissent de l'amour sexuel. Dès qu'on aime son semblable (un autre sexe), dit-il, on veut son bien comme le sien propre ; on éprouve le besoin d'être bon, d'être juste. La bonté et la justice, enfantés par l'amour, s'établissent dans le cœur sous la forme d'une loi ; c'est ce qui constitue la conscience. La bonté et la justice ne sont pas de simples abstractions, de purs êtres de raison, mais un besoin, une inclination naturelle renfermée dans nos affections primitives.

Cette manière d'envisager les vertus sociales et la conscience est caractéristique. La religion n'a que peu de place dans ce système nouveau. Dieu, qu'on doit à la fin faire connaître à Emile, n'y apparaît que comme cause première de ce qui existe. La morale y descend au niveau de l'homme naturel, et la foi y est réduite à un vague hommage rendu au Créateur (Rousseau adore Dieu, dit-il, mais il ne le prie pas : que lui demanderait-il? Il a reçu sur la voie de la nature tout ce qui lui est nécessaire), et a une espérance plus ou moins certaine que l'âme conti-

nuera à vivre au delà de la tombe. Je n'ai rien trouvé de plus dans la *Profession de foi du Vicaire savoyard*, placée comme un épisode dans cette partie de l'*Emile*.

La *Profession de foi du Vicaire savoyard* est un système philosophique. Je ne veux ni l'analyser ni la discuter ici, cela me conduirait trop loin. Il me suffit, pour mon dessein, d'en faire connaître l'esprit et la méthode.

La mise en scène de cette profession de foi manque à la fois de convenance et de moralité : Rousseau la place dans la bouche d'un prêtre qui remplit ses fonctions sans croire à l'Evangile, et qui, entraîné par la nature, a violé le vœu imposé à son état. Dans l'admonition qu'il reçut de son supérieur, on lui fit comprendre que, s'il eût mieux caché ses fautes, il aurait évité la punition. Ce procédé le révolta. Quoi ! se dit-il, c'est parce que tu es moins coupable, c'est parce que tu as respecté le lien sacré du mariage qu'on te condamne ! Irrité, troublé, découragé, notre vicaire tomba dans l'incrédulité. Ne pouvant néanmoins vivre sans croyance, il se mit à étudier les systèmes des philosophes. Aucun ne le satisfit. Alors il prit la résolution de chercher la vérité dans son cœur, et, se mettant à philosopher à la manière de Descartes (en ajoutant cependant le fait du sentiment au fait de la pensée), il arrive d'observation en observation et de déduction en déduction, jusqu'à la cause première de toute chose, cause libre, juste et bonne, toute-puissante, créatrice et conservatrice du monde ; puis, redescendant sur lui-même, il trouve que, dans la chaîne des créatures, il est la plus excellente, non-seulement par son intelligence et sa raison, mais plus encore par le sentiment, par le cœur et la conscience, au fond desquels il trouve la liberté et l'obligation morale d'aimer son Créateur, d'être juste et bon envers son semblable. Son âme étant immatérielle, elle peut survivre au corps, soit pour jouir, soit pour souffrir, suivant que le *moi*, qui n'est autre chose que la continuité de l'existence par le souvenir, sera tissu de bonnes ou de mauvaises actions.

Voilà toute la foi de notre vicaire. Tout le reste est hérissé pour lui de difficultés infinies, ou enveloppé des ténèbres les plus profondes. Il ne sait comment s'orienter dans le dédale des religions. Le christianisme soulève dans son esprit des objections qu'il ne peut résoudre. La majesté des Ecritures lui impose, mais que de choses inadmissibles ! La figure du Christ le jette dans le ravissement, mais comment l'expliquer, comment la concilier avec les exigences de la raison et la mettre en harmonie avec la nature? Ne trouvant aucune issue dans ce labyrinthe, notre vicaire en revient à sa profession de foi, base de toutes les religions, et il conclut par cet adage devenu populaire, malgré l'erreur qu'il renferme, que *toutes les religions sont bonnes, pourvu qu'on les observe bien*. A ses yeux, les différentes religions sont de pures institutions civiles auxquelles ont fait bien de se soumettre; car il faut de l'ordre et de l'unité au sein d'un peuple. C'est ainsi que notre vicaire, qui a retrouvé une place, quoiqu'il ne soit pas corrigé de son défaut, justifie sa position : il dit la messe et accomplit tous les actes du culte aussi scrupuleusement qu'un autre.

Tels sont les principes dans lesquels doit être élevé Emile. Ajouterai-je que ce qui manque au déiste Rousseau, comme aux panthéistes et aux matérialistes modernes, c'est le sentiment du péché, c'est le besoin d'une réconciliation avec Dieu? Malgré ses fautes, Rousseau s'est cru jusqu'à la fin juste et bon, et, contradiction frappante, cet homme, qui ne voyait qu'hypocrisie et corruption dans son siècle, cet homme, qui est devenu misanthrope par dégoût de ses semblables, affirme sur tous les tons que l'homme est bon! Cette erreur est ce qui lui a rendu incompréhensible une institution établie pour réconcilier l'homme avec Dieu. Le christianisme ne peut être construit philosophiquement que sur un besoin de la conscience.

Cependant Rousseau n'a pas, par cette digression, perdu de vue son objet. Il continue à montrer les hommes

à son Emile, s'aventurant à la fin auprès des dames et jusqu'au théâtre. Il lui laisserait même commettre des fautes si la nature l'exigeait impérieusement. Mais Emile est docile, il aime la vertu et il ne veut qu'une compagne digne de lui et auprès de laquelle il puisse passer d'heureux jours. Ici Rousseau donne des règles de politesse et de bon goût, et après avoir inutilement cherché une femme dans les sociétés de Paris, il quitte la capitale de la France avec cette boutade : « Enfin, le temps presse ; il est temps de la chercher tout de bon (il a donné le nom de Sophie à la future épouse d'Emile), de peur qu'il ne s'en fasse une qu'il prenne pour elle, et qu'il ne connaisse trop tard son erreur. Adieu donc, Paris, ville célèbre, ville de bruit, de fumée et de boue, où les femmes ne croient plus à l'honneur, ni les hommes à la vertu. Adieu, Paris ; nous cherchons l'amour, le bonheur, l'innocence ; nous ne serons jamais assez loin de toi ! »

Livre V. — Sophie ou la Femme.

Dans le livre V et dernier, l'*Emile* tourne enfin au roman : l'auteur de la *Nouvelle Héloïse* pouvait-il concevoir la vie autrement que comme un roman ? Je ne suivrai pas notre auteur dans ce qu'il nous dit des femmes. Aux yeux de Rousseau, la femme n'existe que pour l'homme ; par conséquent, « toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utile, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps. Tant qu'on ne remontera pas à ce principe, on s'écartera du but. »

Il résulte de ce principe que la femme, à l'inverse de l'homme, doit être élevée dans la soumission et la dépendance : une femme doit épouser en toute circonstance le parti et la religion de son mari ; elle doit tout crifier à son principe suprême, qui est l'homme. Par la ne raison, les femmes doivent cultiver l'art de plaire,

et ce qu'on pense d'elles ne doit pas leur être moins cher que ce qu'elles sont. « L'opinion, dit Rousseau, est le tombeau de la vertu parmi les hommes et son trône parmi les femmes. » Ces principes sont bien différents de la modestie et des vertus cachées recommandées avec tant de raison par le christianisme.

Malgré les faux principes de Rousseau sur la position sociale de la femme et sur la manière de l'élever, son principe de tout ramener à la nature lui fait faire parfois des tableaux d'un goût exquis. En voici deux ou trois :

« Sophie aime la parure et s'y connaît; sa mère n'a point d'autre femme de chambre qu'elle; elle a beaucoup de goût pour se mettre avec avantage, mais elle hait les riches habillements; on voit toujours dans le sien la simplicité jointe à l'élégance : elle n'aime point ce qui brille, mais ce qui sied. Elle ignore quelles sont les couleurs à la mode, mais elle sait à merveille celles qui lui sont favorables. Il n'y a pas une jeune personne qui paraisse mise avec moins de recherche et dont l'ajustement soit plus recherché; pas une pièce du sien n'est prise au hasard, et l'art ne paraît dans aucune. Sa parure est très-modeste en apparence, et très-coquette en effet; elle n'étale point ses charmes; elle les couvre, mais en les couvrant elle les fait imaginer.

» Jamais il n'entre dans l'appartement de Sophie que de l'eau simple; elle ne connaît d'autre parfum que celui des fleurs, et jamais son mari n'en respirera de plus doux que son haleine. Enfin l'attention qu'elle donne à l'extérieur ne lui fait pas oublier qu'elle doit sa vie et son temps à des soins plus nobles : elle ignore ou dédaigne cette excessive propreté qui souille l'âme; Sophie est bien plus que propre, elle est pure.

» Sophie a peu d'usage du monde; mais elle est obligeante, attentive et met de la grâce à tout ce qu'elle fait. Un heureux naturel la sert mieux que beaucoup d'art. Elle a une certaine politesse à elle qui ne tient point aux formules, qui n'est point asservie aux modes, qui ne

change point avec elles, qui ne fait rien par usage, mais qui vient d'un vrai désir de plaire et qui plaît. Elle ne sait que les compliments triviaux et n'en invente point de plus recherchés ; elle ne dit pas qu'elle est *très-obligée*, qu'on lui fait *beaucoup d'honneur*, qu'on ne *prenne pas la peine*, etc. Elle s'avise encore moins de tourner des phrases. Pour une attention, pour une politesse établie, elle répond par une révérence ou par un simple *je vous remercie;* mais ce mot, dit de sa bouche, en vaut bien un autre. Pour un vrai service, elle laisse parler son cœur, et ce n'est pas un compliment qu'il trouve. Elle n'a jamais souffert que l'usage français l'asservît au joug des simagrées, comme d'étendre sa main en passant d'une chambre à l'autre sur un bras sexagénaire qu'elle aurait grande envie de soutenir. Quand un galant musqué lui offre cet impertinent service, elle laisse l'officieux bras sur l'escalier et s'élance en deux sauts dans la chambre en disant qu'elle n'est pas boiteuse. »

Sophie étant faite pour Emile, comme Emile pour Sophie, il ne pouvait se faire qu'à la fin ils ne se rencontrassent. Le commencement de leurs amours est charmant. Le vrai christianisme peut réaliser quelque chose de mieux. Cependant on aimerait à voir régner partout des mœurs aussi pures et des sentiments aussi beaux à l'origine de tous les mariages qui se contractent. Dieu a mis dans l'union de l'homme et de la femme une jouissance, un bonheur réel qui peut durer jusqu'à la mort des conjoints. Mais pour goûter ce bonheur et le conserver, il faut se soumettre aux règles que Dieu a établies, et qui consistent à le chercher et à le goûter exclusivement dans les liens sacrés du mariage. Tout sentiment, tout acte qui s'affranchit de ces liens porte atteinte à la sainteté du mariage et tend à miner le bonheur que Dieu a bien voulu y attacher. Que de jours paisibles, que de bonheur les jeunes gens laissent échapper, et que de tourments et de maux ils se préparent lorsqu'ils ne savent ou ne veulent discipliner ni leur corps ni leur âme !

Après une année passée dans les douceurs d'une honnête fréquentation, Emile et Sophie durent se séparer : le premier devait encore voyager avec son Mentor pour étudier les institutions politiques des différents peuples. Sur le point de devenir membre de la société civile, il doit savoir quels sont les devoirs et les droits du citoyen et quel est le pays où il pourra vivre suivant ses principes. Cette partie de l'*Emile* est peu attrayante : elle ne renferme guère qu'un aride abrégé du *Contrat social.* Comme on peut s'y attendre, Emile ne trouve nulle part l'idéal social qu'il cherche, et il rentre en France avec la conviction qu'il ne doit chercher la liberté qu'en lui-même, et que la suprême sagesse consiste à se soumettre aux institutions établies comme on se soumet à la nécessité. Il retombe ainsi sous la loi de la nécessité, par laquelle son éducation a commencé.

Cependant Sophie et Emile sont demeurés fidèles l'un à l'autre, et le jour du mariage est arrivé. « Enfin, dit Rousseau, je vois naître le plus charmant des jours d'Emile et le plus heureux des miens; je vais couronner mes soins, et je commence d'en goûter le fruit. Le digne couple s'unit d'une chaîne indissoluble, leur bouche prononce et leur cœur confirme des serments qui ne seront point vains : ils sont époux. » Et quelques pages plus loin : « Peu à peu le premier délire se calme et leur laisse goûter en paix les charmes de leur premier état. Heureux amants! dignes époux? *Pour honorer leurs vertus, pour peindre leur félicité, il faudrait faire l'histoire de leur vie...* »

On a trouvé dans les manuscrits de Rousseau un fragment que l'on a ajouté au cinquième livre de l'*Emile;* il est intitulé : *Emile et Sophie, ou les Solitaires.* C'est donc ici l'*histoire de leur vie*, pour honorer leurs vertus et peindre leur félicité... Oui c'est l'histoire de leur vie, mais quelle vie! Après quelques années passées dans la solitude, Emile, pour distraire Sophie inconsolable de la mort d'une petite fille, la mène à Paris. Ce fut pour son malheur. L'air de la capitale les détacha l'un de l'autre, et Sophie

devint infidèle. Lorsqu'Emile apprit sa honte, il éprouva des souffrances d'âme d'une violence excessive ; mais rappelant à lui sa raison et ses principes, il se dit à la fin que rien n'était changé en lui, et, s'armant de stoïcisme, il quitta Paris, seul, à pied, et sans emporter autre chose avec lui qu'un modeste vêtement et ses bras. Il chercha et trouva de l'ouvrage. Quand il était malade, il faisait comme l'animal, il jeûnait et se tenait tranquille. Un endroit lui déplaisait-il ? il allait plus loin. Il arriva ainsi à Marseille, et, comme il connaissait la manœuvre, il trouva du travail comme matelot. Malheureusement, le vaisseau qu'il montait fut pris par des pirates, et voilà notre Emile jeté dans les fers et vendu à Alger comme esclave. Mais on ne vend pas l'âme d'un homme. Emile conserva dans les fers toute sa liberté et eut de plus l'occasion de goûter la sagesse de savoir se soumettre à la loi de la nécessité.

L'histoire d'Emile s'arrête ici; mais, d'après le commencement, on voit qu'il était revenu en France, qu'il avait rejoint Sophie, et, qu'instruits l'un et l'autre à l'école du malheur, ils avaient retrouvé leur première vertu et leur premier bonheur; mais la mort était venue frapper à leur porte, et Emile avait eu la douleur de perdre son fils et son épouse. Il se retrouvait ainsi seul *pour achever sa carrière.*

Remarques et réflexions générales sur les principes philosophiques et pédagogiques de Rousseau.

Je me suis suffisamment expliqué dans l'analyse des écrits philosophiques de Rousseau, en particulier de l'*Emile*, pour n'avoir pas à revenir sur ses principales idées et sur leur application : il ne me reste plus qu'à présenter quelques réflexions sur le principe fondamental de sa philosophie et à déterminer la place et l'influence de l'*Emile* dans le domaine de la pédagogie.

La philosophie de Rousseau, comme on l'a vu et com-

pris, a sa base et sa règle dans la nature humaine, telle qu'il la concevait. Cette philosophie, en soi, n'a rien que de légitime : rappeler l'homme à la nature et à ses lois immuables, soit en politique, soit en religion, soit en pédagogie, c'est le rappeler à la vérité. Et quel besoin le dix-huitième siècle n'avait-il pas qu'on le ramenât à la source féconde et vivifiante de la nature! En politique, on gouvernait les peuples sans prendre conseil des droits de l'homme et de ses besoins légitimes; en religion, l'autorité, l'habitude, les préjugés et souvent encore la force, tenaient lieu de conviction individuelle et de cette franche volonté que Dieu demande de ses adorateurs; en pédagogie, on n'avait nul égard à la nature physique, intellectuelle et morale de l'enfant et aux lois qui président au développement de ses facultés : on le dressait plus qu'on ne le développait. Il était donc bien nécessaire qu'une voix éloquente s'élevât et invitât la société à quitter cette voie factice et trompeuse pour rentrer dans le chemin et sous les lois de la nature. En ce point-ci, Rousseau, malgré ses fautes et ses erreurs, a été l'interprête d'une grande vérité auprès de ses compatriotes, et l'étonnante facilité avec laquelle ses principes se sont répandus depuis dans le triple domaine de la politique, de la religion et de la pédagogie, nous montrent assez qu'il a été plus qu'un simple rêveur.

Mais s'il importe hautement pour l'humanité de mettre la politique, la religion, l'éducation et les mœurs en harmonie avec la nature, il importe que ce soit avec la nature réelle et non pas avec une nature imaginaire ou tronquée. C'est en ce point que Rousseau s'est fourvoyé, Il a cru que l'homme possédait toutes choses dans sa nature, et que cette nature en soi était parfaite. L'homme n'avait qu'à redevenir lui-même pour rentrer en Eden. Mais cette idée de l'homme n'a de base ni dans l'histoire, ni dans l'expérience personnelle : elle est imaginaire. L'histoire et l'expérience personnelle nous démontrent qu'il y a dans notre nature des misères (le péché, les maladies la mort) et des besoins (de paix, de sainteté, de connaissances, de félicité)

qui ne peuvent être guéris et satisfaits que par un secours surnaturel et dans une autre existence. C'est ce que Platon, en particulier, avait déjà compris. Renvoyer simplement l'homme à la nature, c'est donc l'abandonner à ses misères et à ses besoins, c'est le laisser sans secours et sans médecin. La nature et ses lois viennent de Dieu et doivent être respectées comme des oracles divins : on ne doit ni les méconnaître, ni les tronquer, ni les combattre; mais comme elles ont été viciées par le péché, elles doivent être relevées et rétablies par Celui-la même qui les avait créées et par le moyen que sa sagesse nous fournit, savoir Jésus-Christ, qu'il a envoyé dans le monde « pour sauver les pécheurs. » Voilà le chemin royal, et le plus sage sur ce chemin sera celui qui saura le mieux mettre en harmonie la nature humaine et le christianisme. Nature et christianisme ne sont point des termes qui s'excluent : ils sont, tout au contraire, compléments l'un de l'autre.

Rousseau s'était donc formé une fausse idée de la nature humaine, et c'est là l'origine de toutes ses erreurs. En pédagogie, on peut encore lui adresser le reproche d'avoir mal observé ce qu'il aurait pu connaître, malgré ses erreurs, de la nature de l'enfant. Si, au lieu d'envoyer ses enfants à l'hospice des enfants trouvés, il les eût élevés lui-même, ou s'il avait vécu dans une école, il aurait vu bien des choses qui auraient modifié et complété ses idées. La méthode de Rousseau est plus propre à former des sauvages que des hommes; elle est presque toute négative. La nature qui préside à l'éducation d'Emile, qui en fait presque tous les frais, est une inconnue, une puissance mystérieuse qui tait son nom et cache ses procédés. Rousseau ne nous parle guère que de ses droits, et par là même aussi des droits de l'enfant. C'était beaucoup, mais ce n'était pas assez pour fonder la science de l'éducation. Rousseau n'a fait qu'ouvrir la mine, il n'y est pas entré[1]. Comme nous le verrons, ce travail était réservé à Pesta-

1. Rousseau a été plus profond dans le *Contrat social*.

lozzi. Celui-ci, en effet, ne s'est pas contenté de laisser agir la nature; il est, si j'ose ainsi m'exprimer, entré dans son sanctuaire pour en étudier les lois et les procédés et pouvoir ensuite se faire son co-ouvrier dans l'œuvre du développement de nos facultés. C'est là la grande idée que nous aurons à exposer lorsque nous traiterons de ce pédagogue. Mais si Rousseau n'a pas creusé l'idée de nature, comme Pestalozzi, il faut bien reconnaître qu'il a été son précurseur. On retrouve dans Pestalozzi le même dégoût de son siècle, la même censure contre la culture factice et contre la routine de l'école, les mêmes appels pour rentrer dans la voie naturelle. Malheureusement, la science pédagogique a conservé généralement, en Allemagne et en Suisse, l'erreur fondamentale de Rousseau qui est de croire que tout est dans la nature. Cette erreur est, dans la pédagogie moderne, ce qu'était le veau d'or que Jéroboam, fils de Nébat, avait élevé dans le royaume d'Israël, un obstacle pour revenir au vrai Dieu; mais aussi, comme ce veau d'or s'opposait à une idolâtrie plus grossière, de même le déisme, qui est au fond du naturalisme de Rousseau, a préservé la pédagogie de tomber dans le matérialisme et le panthéisme philosophiques du siècle. Diesterweg, qui donne le ton en Allemagne et en Suisse, est déiste. C'est un bien relatif. Sans cela tout irait plus mal encore. Le panthéiste et le matérialiste ne prendraient plus aucun soin de la moralité et du sentiment religieux des jeunes gens, tandis que le déiste, à la manière du vicaire savoyard, considère encore l'enfant comme un être libre, moral et religieux. Cette considération me rassure sur l'avenir de la pédagogie : on ne doit pas désespérer d'une philosophie (la pédagogie est une philosophie) dans laquelle la nature morale de l'homme a conservé sinon ses droits, du moins une place. On peut espérer qu'un jour cette nature sera mieux observée et mieux comprise. Depuis Pestalozzi, on a étudié le corps sous toutes ses faces; on sait en détail comment on doit exercer chaque sens, chaque organe, chaque membre, et donner à tout l'orga-

nisme une culture conforme à sa nature : on possède de gros volumes sur l'hygiène et la gymnastique. On est allé plus loin encore dans l'étude de l'intelligence; on sait exactement comment et d'après quelles lois et quels exercices se développe chaque faculté; toutes les branches de l'enseignement ont été retravaillées pour les soumettre à ces lois et les adapter au degré de développement de l'intelligence. On en peut dire autant des sentiments naturels et des talents qui se produisent dans l'exercice des différents arts. Mais nous manquons encore d'une psychologie des facultés morales et religieuses : le domaine moral n'a pas encore été suffisamment exploré. Les déistes, qui ne croient pas à l'Evangile, se contentent de ce qu'ils ont, et les croyants, qui savent que la foi renferme le remède nécessaire à l'homme moral, ne se donnent pas la peine de rechercher comment la grâce s'empare des facultés naturelles et, en particulier, de la volonté, pour leur imprimer une direction conforme à la volonté de Dieu[1]. Et pourtant, il nous importerait de connaître exactement la nature morale de l'enfant, les facultés qui y rentrent, les lois de leur développement, les moyens par lesquels il s'opère. C'est alors seulement que l'éducation morale prendrait une importance réelle aux yeux de l'éducateur, et que le christianisme deviendrait partie intégrante de son système pédagogique, et non plus seulement un accessoire ou un hors-d'œuvre.

§ 20. **Basedow et les philanthropes.**

L'Allemagne est la terre classique de la pédagogie. Nulle part les principes d'éducation n'ont reçu tant d'applications sérieuses et n'ont été soumis à un si grand travail de la pensée. L'Allemand, néanmoins, manque de génie créateur, et l'on peut mettre en doute son sens

1. J'ai essayé de combler cette lacune dans un *Cours de pédagogie encore en manuscrit*, mais que j'ai l'intention de publier plus tard. (L'auteur).

pratique. Entre les hommes qui ont ouvert des voies nouvelles à l'éducation, aucun n'est sorti de l'Allemagne. Montaigne était un Français; Bacon et Locke, des Anglais; Coménius, un Slovake (Moravien); Rousseau et Pestalozzi, des Suisses. Néanmoins c'est en Allemagne qu'il nous faut toujours revenir pour étudier la pédagogie. Si la matière première n'est pas sortie de son sol, c'est là qu'elle a été travaillée et mise en œuvre.

Rousseau avait jeté dans le monde des principes d'éducation nouveaux et féconds. Malheureusement ils étaient unis à tant d'erreurs dangereuses qu'on crut devoir brûler son livre à Paris et à Genève. Mais l'ouvrage que les Français brûlèrent trouva un asile au-delà du Rhin : le génie scrutateur et réfléchi des Allemands sut découvrir des idées fécondes au milieu des excentricités et des boutades du philosophe genevois. Basedow, le premier, s'appliqua à les réaliser dans sa patrie, en les modifiant d'après les principes de Locke et de Coménius.

Basedow, fils d'un perruquier, naquit à Hambourg en 1723. Il goûta peu la vie de famille, son père étant d'un caractère rude et sévère, et sa mère atteinte d'une noire mélancolie qui dégénérait quelquefois en démence. Après avoir fréquenté les écoles de sa ville natale, il alla étudier la théologie à Leipsick. Il avait des facultés distinguées, mais il était peu studieux et d'une conduite irrégulière.

A l'âge de vingt-six ans, il entra au service d'un M. de Quaalen, dans le Holstein, pour y faire l'éducation de son fils, âgé de sept ans. Basedow conduisait souvent son élève dans la belle nature et s'entretenait avec lui de tout ce qui frappait leurs regards. Il fit aussi l'essai d'une méthode nouvelle pour l'enseignement des langues.

En 1753, il fut nommé professeur de morale et de belles-lettres à l'académie de Saroë; mais des écrits entachés d'hétérodoxie lui attirèrent tant d'adversaires que l'autorité crut devoir lui ôter sa chaire et l'envoyer professer à Altona. Cet avertissement ne le découragea pas; il continua à inquiéter les orthodoxes et se fit excommunier : il

en voulait surtout au dogme de la Trinité, qu'il attaquait sur tous les tons et à tout propos. C'est à cette époqne de sa vie qu'il rédigea son *Livre élémentaire*, petite encyclopédie des enfants. Il parut pour la première fois en 1774, en quatre volumes renfermant cent planches gravées sur acier. Cet ouvrage fit sensation dans le public, quoiqu'il ne fût au fond qu'un remaniement de l'*Orbis pictus* de Coménius, d'après le plan d'études proposé par Rousseau (objets naturels, — objets d'art, — relations sociales). Comme la publication du *Livre élémentaire* exigeait une somme considérable, Basedow avait écrit aux empereurs, aux rois, aux princes, aux académies, aux loges maçonniques et aux savants, pour obtenir les secours nécessaires à cette entreprise.

Avant de parler du fameux établissement, le *Philanthropin*, qu'il fonda à Dessau et qui le rendit si célèbre, je dois m'interrompre un instant pour faire connaître Wolke, celui de ses collaborateurs qui saisit le mieux sa pensée et sut le mieux la réaliser.

Né à Iever en 1742, Wolke ne commença ses études qu'à l'âge de vingt ans; mais il les poursuivit avec une telle ardeur qu'il eût bientôt regagné le temps perdu. En 1770, Basedow le fit venir à Altona pour lui aider dans la composition de son *Livre élémentaire*. Il avait alors une petite fille de neuf mois, appelée Emilie, probablement d'après l'élève de Rousseau. Wolke prit cette enfant en affection et montra dans les soins qu'il lui donna de grandes aptitudes pédagogiques. Chaque jour il lui consacrait une heure et demie. Il lui apprit à connaître et à nommer une grande quantité d'objets, évitant avec le plus grand soin de lui inculquer des idées fausses. Ainsi, dans le miroir, elle voyait son image et non pas elle-même; sur les gravures, on lui montrait des figures d'hommes, d'animaux, et non des hommes, des animaux; la viande cuite n'était plus une poule; sa poupée n'était pas un enfant (précautions superflues!). Elle apprit ainsi à juger, avant l'âge de deux ans, avec une justesse qui excitait l'admi-

ration de tous ceux qui l'entendaient. Elle parlait aussi plus distinctement que tous les enfants de son age. Wolke lui apprit à composer des propositions d'après l'énumération de leurs éléments phonétiques. Quand, par exemple, il disait : *v-eux-t-u,-d-es,-b-on-b-ons :* elle liait aussitôt ces éléments et disait : *Veux-tu des bonbons?* Ainsi préparée, il lui apprit, vers la fin de sa troisième année, à lire en un mois. Il lui apprit ensuite en dix semaines à parler français assez bien pour se faire comprendre. La lecture française lui coûta aussi peu de peine et de temps que la lecture allemande. A quatre ans et demi il lui enseigna à parler latin en quelques mois. Elle répondait à plus de cinq cents questions diverses. A cet âge, elle connaissait déjà l'usage d'une foule d'objets, savait distinguer les lignes, les surfaces et les solides réguliers, compter de 1 à 100 et de 100 à 1. Et elle avait acquis toutes ces connaissances sans effort, sans application fatigante, en se jouant. Wolke lui avait aussi parlé de Dieu; il lui avait montré sa bonté dans les fruits de la terre et sa puissance dans l'éclat et la voix du tonnerre. Elle n'avait peur ni des chenilles, ni des araignées, ni des souris, ni des serpents, ni des crapauds, ni des sorcières, ni des revenants, ni du diable, parce qu'on ne lui avait parlé que de ce qui pouvait réellement lui faire du mal. On lui avait dit comment les hommes viennent au monde, et elle ne faisait aucun mauvais usage de cette connaissance.

Basedow et Wolke écrivirent des rapports sur Emilie et la firent souvent paraître en public pour recommander leur méthode. Ces connaissances prématurées d'Emilie ne doivent pas trop nous étonner : avec moins d'exercices, et un développement plus naturel, on voit souvent apparaître des choses tout aussi belles chez maint enfant précoce. Quand je vois un petit garçon, âgé de trois ans et quelques mois, si faible qu'il ne peut encore monter seul un escalier, écouter et répéter tout ce que l'on dit, observer tout ce que l'on fait ; quand je le vois retenir sans effort les noms des objets qu'il entend nommer, indiquer

la place où l'on peut les trouver quand il les demande, et deviner leur usage par l'emploi qu'il en voit faire; quand je l'entends nommer par leurs noms toutes les personnes qui fréquentent la maison, ainsi que tous les personnages d'un volumineux album; que je le vois reconnaître la photographie d'une personne qu'il n'a vue qu'une fois, ou animer par l'imagination la scène représentée sur une gravure, en découvrant les intentions de l'artiste; quand je le regarde construire des châteaux, des villes, y placer des portes, des tours, des allées d'arbres, y mettre des habitants, ou aligner des pelotons de soldats, attacher un mouchoir au bout d'un bâton pour en faire un drapeau, et battre le tambour avec sa langue en faisant le tour de la chambre; quand je le vois arranger un train de voitures et d'animaux, le conduire avec précaution, écarter les obstacles, réparer les désastres, puis remettre tout à sa place; quand je l'entends faire des efforts réitérés pour mieux prononcer les lettres dont il ne s'est pas encore rendu maître et mettre sa voix à l'unisson de celle qui chante à côté de lui; quand je vois son esprit s'approprier les idées abstraites des prépositions, des adverbes, des conjonctions, des temps et des modes des verbes, ou s'élancer, par une espèce de divination, dans des sphères qui lui sont encore étrangères; montrer sa langue au médecin quand il entre, lui donner son pouls à tâter, lui demander des remèdes pour être guéri; que je lui entends demander à son père, qui regarde le thermomètre, combien il y a de degrés au-dessus de glace, si l'Italie est bien loin et si Milan est une grande ville; quand je le vois saisir non-seulement le sens des paroles qu'on lui adresse, mais encore l'intention; prendre le contre-pied de ce qu'on lui dit s'il remarque que l'on veut plaisanter, entrer dans le ton de son interlocuteur et plaisanter à son tour; enfin, quand je lui vois observer l'ordre de la maison, y rappeler ceux qui s'en écartent, sympathiser avec ceux qui souffrent, se mettre à genoux de son propre mouvement et demander à Dieu leur guérison; et tout cela sans

qu'on lui ait donné aucune leçon, si ce n'est que chacun a pris plaisir à causer et à s'amuser avec lui : je suis aussi saisi d'admiration, et je me dis qu'il y a dans la nature du petit enfant une force de développement, une puissance d'observation et de divination bien supérieure à tous les moyens artificiels que nous pouvons employer pour opérer à cet âge l'épanouissement des facultés intérieures. L'enfant a dans ses facultés un moniteur caché qui lui fait saisir et comprendre des choses que tout notre art ne saurait jamais lui expliquer. C'est pourquoi je suis d'avis qu'il ne faut pas, par des exercices prématurés, troubler le travail de la nature dans la première période de l'enfance, période que je qualifierais volontiers de créatrice, et qu'on doit, en quelque sorte, lui laisser achever son évolution. Non, point de leçons avec le petit enfant : il suffit qu'on l'aime, qu'on lui parle raisonnablement, qu'on réponde à ses questions, et qu'on lui donne des objets pour l'occuper ou l'amuser. La nature s'est chargée elle-même d'opérer le premier épanouissement de ses facultés.

Rien n'est beau, rien n'est admirable comme un enfant précoce; les charmes du premier âge sont plus gracieux que les fleurs, plus beaux qu'un jour de printemps; mais ces charmes sont aussi des fleurs sur lesquelles il ne faut pas se reposer avec trop de confiance; elles se fanent bientôt et tombent. Cela arrive dès que le devoir commence avec ses exigences et que les mauvaises inclinations se développent et veulent être réprimées. Alors, comme le rosier qui a perdu ses fleurs, l'enfant semble souvent ne plus être couvert que d'aiguillons. C'est le temps de la patience et des soins intelligents dirigés par la sagesse et l'amour. Ce n'est qu'insensiblement que le fruit, qui succède à la fleur, croît, se développe et mûrit. L'âge de puberté semble être marqué par la nature pour décider la vocation et affermir le caractère. C'est le moment des décisions suprêmes. Avec quelle émotion les parents voient alors leurs enfants prendre le bon chemin, et quelle joie

profonde le maître ressent à la vue de son élève s'affermissant dans le bien ! On est entré dans une autre sphère : la confiance, l'amour, l'espérance ont plus de consistance et de force : ce n'est plus une fleur délicate et fragile qui vous attire, c'est un fruit mûrissant qui vous réjouit et qui va mettre le comble à vos vœux.

Mais il est temps de revenir à Basedow. C'est en 1771 qu'il se rendit à Dessau, accompagné de Wolke, et trois ans après il y ouvrait, avec le secours du jeune prince Léopold-Frédéric-François, l'établissement qui l'a rendu célèbre et auquel il donna le nom de *Philanthropin*. Il s'agissait d'y mettre en pratique les principes de Rousseau. Basedow se mit à l'œuvre, plein de confiance et d'enthousiasme. En 1776, il publia sur son établissement un rapport qui touchait au merveilleux ; il était adressé « aux tuteurs, avocats et bienfaiteurs de l'humanité, ainsi qu'aux cosmopolites éclairés, » et dédié à l'empereur Joseph II, au roi de Danemarck et à l'impératrice Catherine. « Envoyez-nous, disait-il, des élèves ; ils sont heureux chez nous et font de bonnes études. Ils y apprennent d'une manière naturelle, sans fatigue et sans punitions, le latin, l'allemand, le français, l'histoire naturelle, la technologie et les mathématiques. Il faut six mois à Dessau pour apprendre à parler une langue et six autres mois pour y joindre la perfection grammaticale. Nos méthodes rendent les études trois fois plus courtes et trois fois plus agréables. En quatre ans, un enfant de douze ans est préparé pour les études universitaires, sans qu'il ait ensuite besoin de passer par la faculté de philosophie. Notre entreprise, dit-il ailleurs, n'est ni catholique, ni luthérienne, ni réformée ; elle peut même convenir aux juifs et aux mahométans. Nous sommes des philanthropes, des cosmopolites, et voulons former des hommes aussi bons et aussi heureux qu'il est possible de le devenir. » Basedow termine son rapport en invitant les hommes compétents de tous les pays à venir à l'examen public de *ses élèves*, qu'il a fixé au 13 mai (1776).

Deux rapports parurent sur ce célèbre examen, l'un de Basedow et l'autre du professeur Schummil, de Magdebourg. Ce dernier est des plus intéressants. Voici la traduction de quelques passages. C'est son fils âgé de douze ans, qui est censé rapporter, sous forme de lettres, ce qu'il a vu et entendu à Dessau :

« Le *Philanthropin*, dit-il, se compose de deux maisons toutes blanches. Devant est une grande place plantée d'arbres. Quand nous arrivâmes, un élève de la classe des *famulantes* (serviteurs — les novices de l'établissement) était sur la porte. Il nous demanda si nous voulions parler au professeur Basedow. Nous lui répondîmes que oui, et il nous conduisit dans l'autre maison. Nous heurtons à la porte : « Entrez ! » C'était M. Basedow lui-même, en robe de chambre, écrivant derrière un pupitre. Il dit à papa que nous venions dans un mauvais moment, qu'il avait beaucoup à écrire, mais qu'il viendrait nous voir le soir dans notre logis; il fut du reste très-amical. Nous sortîmes donc et demandâmes à parler à M. Wolke. C'est un grand homme sec; cela vient de ce qu'il a travaillé jour et nuit. Il est fort gentil, on l'aime du premier coup. Il nous fit entrer et nous vîmes les petits philanthropes. Ils ont tous les cheveux coupés ; aucun n'a de perruque; ils n'ont pas non plus de cravate et leur col de chemise est rabattu sur les habits. La petite fille de M. Basedow est avec ces jeunes garçons, en robe blanche. En me voyant, elle m'a dit *salve*, et jeté un baiser. Elle a les cheveux noirs comme du charbon.

» Il y a eu de drôles de choses dans l'examen. D'abord est venu le jeu du commandant. Voici en quoi ce jeu consiste. Tous les philanthropins se sont mis en ligne, comme des soldats, et M. Wolke, leur officier, les commandait en latin. Il disait, par exemple : *Claudite oculos!* Et à l'instant tous les yeux se fermaient. Ou bien : *Imitamini sartorem!* Et tous faisaient semblant de coudre comme des tailleurs. Ou bien encore : *Imitamini sutorem!*

Et tous tiraient le ligneul comme des cordonniers. M. Wolke commanda cent drôleries pareilles.

» Dans un second jeu, le maître écrivait un nom derrière le tableau, le nom d'une plante, d'un animal, d'une ville, d'un pays, et les élèves devaient le deviner. Quelqu'un y écrivit une fois le mot *intestina* et dit aux enfants de deviner une partie du corps de l'homme. Et les mots de pleuvoir dru comme grêle! *Caput*, *nasus*, *os*, *manus*, *pes*, *digiti*, *pectus*, *collum*, *genu*, *aures*, *oculi*, *crines*, *dorsum* et une foule d'autres, jusqu'à ce qu'enfin l'un s'écria *intestina!* et reçut le morceau de gâteau que l'on donnait à celui qui le premier trouvait le mot.

» Il y eut encore un autre jeu. M. Wolke commandait en latin et les élèves imitaient les cris des animaux : c'était à crever de rire! Tantôt ils rugissaient comme des lions, tantôt ils chantaient comme des poulets, aboyaient comme des chiens, miaulaient comme des chats, hennissaient comme des chevaux ou hurlaient comme des loups.

» Une fois aussi M. Wolke apporta un grand tableau. « Chers enfants, dit-il, je veux vous parler de la chose la plus sérieuse qu'il y ait au monde, ainsi soyez sérieux! Comme vous voyez, ce tableau représente une femme assise dans un fauteuil; elle a l'air fort triste; son mari lui tient la main. Sur cette table sont deux petits bonnets, l'un de fille et l'autre de garçon. Tout le monde était bien attentif; il fallait voir ça! Alors M. Wolke demanda aux enfants quelle femme ils voyaient et pourquoi elle avait l'air si triste? Ils répondirent que c'était une femme enceinte, qu'elle était en grand danger et pourrait même mourir. Il demanda ensuite ce que signifiaient les deux bonnets. Ici quelques auditeurs commencèrent à sourire : il t'aurait fallu voir alors M. Wolke, comme il nous a regardés en nous disant de ne pas rire dans une affaire si grave, ou bien qu'il cesserait son examen! Tout redevint sérieux et il continua ses questions sur les deux bonnets. Puis il tint un discours que je n'oublierai de ma vie, quoique je ne fisse que pleurer tout le long : « Ecoutez,

chers enfants, disait-il, si j'étais capable de haïr quelqu'un, ce serait celui d'entre vous qui serait assez impie pour être ingrat envers ses parents. Pensez un peu à ce que votre mère a souffert pour vous ! Elle a été en danger de mort pour l'amour de vous; elle a enduré des souffrances inouïes; vos parents ont pris soin de vous avant que vous fussiez nés ! Pourriez-vous donc jamais leur être assez reconnaissants ! Comme l'a bien dit M. Wolke, si c'était une cigogne qui m'eût apporté au monde, c'est à cette cigogne que je devrais de la reconnaissance, mais maintenant c'est à ma mère que je dois de la reconnaissance, je ne l'oublierai jamais ! »

J'ai cru devoir rapporter ce passage presque tout au long, parce qu'il est caractéristique pour les philanthropes de Dessau. Dans son rapport sur le même objet, Basedow dit : « Nous ne cachons pas à nos élèves la vérité sur la génération des êtres vivants; nous ne nous arrêtons toutefois que sur les effets, la gestation et la naissance. » J'ajoute que le tableau commenté par Wolke était tiré du *Livre élémentaire*. Rousseau a mis sagement cette instruction délicate dans la bouche d'une mère. On ne saurait, sans inconvénient, la transporter dans l'école. Si, comme dans l'histoire de Joseph, dans l'histoire de la naissance de Jean-Baptiste et du Sauveur, ce sujet vient à passer sous les yeux des enfants, on doit simplement supposer la chose connue, comme s'il s'agissait d'adultes, et prévenir par une tenue sérieuse l'écart des imaginations déjà éveillées. Et si par hasard un enfant fait une question indiscrète, on peut lui dire simplement qu'on n'a pas de temps à perdre pour une telle explication et qu'il doit s'adresser à sa mère.

Passant à l'arithmétique, notre jeune écrivain dit que M. Wolke se fit dicter un nombre long comme le bras. « A peine était-il écrit qu'Emilie s'écria : 149,532 quadrillions[1] et je ne sais combien de trillions, de billions et de

1. Les Allemands divisent les nombres en classes de six chiffres : il

millions. Ensuite on additionna au moins dix nombres ensemble. Cela s'est fait avec une rapidité étonnante et sans y manquer d'un cheveu de tête. M. Wolke fit beaucoup de calculs, et les auditeurs y prirent grand plaisir.

» Après le calcul vint le dessin. Que faut il dessiner, demanda M. Wolke? *Leonem, leonem!* crièrent-ils tous à la fois. M. Wolke fit alors une tête avec un long bec. Aussitôt les philanthropins de s'écrier : *Non est leo, non est leo* (ce n'est pas un lion)! Pourquoi pas? *Quia habet rostrum*, dirent-ils, *leones non habent rostrum* (parce qu'il a un bec, les lions n'ont pas de bec)! Après avoir corrigé la bouche, Wolke fit à son lion des oreilles d'âne, ce qui amena de nouvelles réclamations, et ainsi de suite. C'était très-amusant. M. Wolke dessina ensuite une maison.

» Dans l'examen de français, M. Simon montrait des objets, et les élèves devaient les nommer. Il leur en montra un d'une forme particulière, et les enfants s'écrièrent « herse » ! Maintenant je saurai toute ma vie que cette machine s'appelle *herse* en français.

» M. Mangelstorf examina, en histoire, sur les expéditions d'Alexandre. Il interrogea presque constamment le même élève.

» M. Basedow passa ensuite au latin. Il lisait des phrases que les élèves traduisaient rapidement en allemand. Il nous dit que, dans l'espace d'un an, tous traduisaient librement et correctement tout ouvrage allemand à la portée de leur intelligence. Les auditeurs étaient bien contents du latin, à l'exception de quelques uns qui se disaient tout bas que si l'on mettait tout à coup Cicéron, Horace ou Virgile sur le tapis on verrait un tout autre résultat. »

Il n'y eut point d'examen en géographie, ni en histoire naturelle. En géométrie, on démontra le théorème de Pythagore. Après l'examen, les enfants jouèrent deux

leur faut mille fois mille pour un million, mille fois mille millions pour un trillion, etc.

drames, l'un en allemand et l'autre en français. En somme, cet examen, malgré son air comique, réussit. On en fit de grands éloges. Le philosophe Kant recommanda à l'Allemagne comme un élément de vie nouvelle la pédagogie des philanthropes de Dessau. Des dons arrivèrent de divers côtés. Les Juifs et les francs-maçons figurèrent parmi les donateurs, dont les initiales, comme l'avait promis Basedow dans ses discours, furent gravées dans l'écorce d'un jeune tilleul avec un chiffre indiquant combien chacun avait donné de fois cinquante écus. Le bon et pieux pasteur du Ban-de-la-Roche (près de Strasbourg), Oberlin, se déclara aussi en faveur de l'œuvre de Dessau. Le *Livre élémentaire* l'avait comblé de joie, et il vendit les boucles d'oreilles de sa femme pour pouvoir envoyer son offrande à Basedow. La lettre qu'il écrivit à cette occasion, le 16 mars 1777, fait l'éloge de son ardente charité, mais, il faut l'avouer, elle parle moins en faveur de son jugement.

Cependant le caractère entier et cassant de Basedow, aussi bien que ses excentricités, le rendait peu propre à diriger un établissement d'éducation. Il ne tarda pas à se brouiller avec ses collègues; il quitta l'établissement en 1778. Wolke lui succéda dans la direction. En 1782, le Philanthropin renfermait cinquante-trois élèves de tous les pays de l'Europe. Quant à Basedow, après avoir fait quelque temps la guerre à ses anciens collègues, en particulier à Wolke, avec lequel il eut un procès, il se retira à Magdebourg, où il mourut le 25 juillet 1790, à l'âge de 66 ans, dans le sentiment qu'il était avantageux pour l'humanité qu'il fût retranché de la scène du monde. Il avait, durant ses dernières années, donné du scandale en se livrant à la boisson.

On se demandera maintenant quelle a pu être, en pédagogie, l'influence d'une école qui semble, au premier abord, ne se distinguer que par des singularités et beaucoup de charlatanisme. Ici, comme dans Rousseau, il nous faut séparer la vérité de l'erreur pour comprendre le succès des philanthropes de Dessau. Voici, en peu de

mots, les services qu'ils ont rendus à la cause de l'éducation.

Et d'abord, nous trouvons chez les maîtres un dévouement remarquable à la cause de l'éducation. Basedow lui-même, malgré ses importunes demandes de secours et son air de charlatanisme, n'a cherché que la réalisation de ses idées. Il est mort pauvre. L'exemple des philanthropes a donc, sous ce rapport, réveillé le zèle pour l'éducation de la jeunesse et appris aux instituteurs à se dévouer pour leur vocation.

Ils ont, en second lieu, rendu de grands services à l'éducation physique, en délivrant l'enfance d'une chevelure incommode et d'habits gênants, comme aussi d'une discipline trop dure, et en lui rendant les jeux et les amusements naturels au premier âge, les exercices du corps et le travail manuel, si nécessaires à l'éducation.

En matière d'instruction, ils ont relevé le rôle de l'attrait et du plaisir dans le travail, par les efforts qu'ils ont faits pour rendre l'enseignement agréable. L'attrait est un des mobiles de l'activité humaine, et il doit avoir une place dans l'école; mais ce mobile n'est pas le seul, comme le croyaient les philanthropes, qui tombèrent pour cette raison dans des enfantillages ridicules; à côté de l'attrait il y a le sentiment du devoir à développer; il faut que l'homme soit capable de faire ce qui est bien, alors même qu'il n'y trouverait aucun plaisir. Et c'est pour cela qu'il est si utile, en éducation, de soumettre l'enfant à une discipline qui ne tienne aucun compte de ses caprices, et l'exerce à surmonter la peine et les fatigues d'un travail sérieux ou même ennuyant. L'instruction, au reste, ne présentait rien de bien nouveau chez les philanthropes, malgré les tours de force accomplis dans l'effervescence de leur premier zèle.

En morale et en religion, les philanthropes ne se sont guère élevés au-dessus du *Vicaire savoyard*, et l'on a plus abusé que profité de ce qu'il pouvait y avoir de beau dans l'abolition des différences confessionnelles. En brisant le

vase ils répandirent la liqueur qu'il contenait. Basedow et Wolke se livraient d'ailleurs à des excentricités ridicules. Jusqu'à un certain âge, l'enfant ne devait rien savoir de Dieu, et il fallait faire une fête qui surexcitât toutes ses facultés, le jour où on lui découvrait l'existence du grand Etre. Pour le culte hebdomadaire et les grandes solennités, Basedow aurait voulu une salle de prière avec un plafond représentant le ciel, un plancher ayant l'apparence d'un cercueil, des parois rayées de noir pour marquer que le mal n'était dans l'homme qu'à la surface; une arche sainte aurait renfermé la loi de Dieu; sous le couvercle ouvert, une glace devait inviter les hommes à scruter leur conscience; deux cierges allumés, aux deux côtés de l'arche, auraient figuré, l'un la lumière extérieure ou l'instruction, et l'autre la lumière intérieure et naturelle de l'homme; enfin quatre tableaux devaient représenter les quatre vertus capitales : la réflexion, la tempérance, la justice et la bienfaisance. Une liturgie devait renfermer tous les actes du culte, accompagnés de simagrées diverses. On ne devait y paraître que bien vêtus et tournés vers l'arche.

Les pédagogues qui sortirent du *Philanthropin* exercèrent une influence plus grande et plus durable que l'établissement même. *Wolke* alla plus tard porter en Russie sa méthode d'enseigner les langues; il s'y éleva jusqu'à la dignité de conseiller impérial. *Iselin*, de Bâle (1728-1782), recommanda par ses écrits, en particulier par ses *Ephémérides*, l'œuvre de Basedow. Il encouragea plus tard Pestalozzi dans ses études pédagogiques. *Campe*, le créateur de la littérature de l'enfance en Allemagne, sut, dans ses écrits, éviter les excentricités de l'établissement de Dessau et donner à l'œuvre des philanthropes une direction plus sage et plus pratique. Il n'avait passé que peu de temps dans le Philanthropin. *Salzmann*, esprit modéré et pratique, alla, après sa sortie du *Philanthropin*, fonder une institution sœur à *Schnepfenthal*. Il imprima à son œuvre, qui prospère encore aujourd'hui, un caractère ...

patriarcal. C'est là que s'est formé *Guts Muths* le créateur de la gymnastique moderne. Enfin, Schweighauser, Simon, Olivier (de Lausanne), Trapp, Lieberkühn et Stuve, se sont fait connaître par leurs travaux dans le domaine de la pédagogie[1].

QUATRIÈME ÉPOQUE — TEMPS ACTUELS

§ 1. Pestalozzi.

Avec Pestalozzi, la pédagogie entre dans une phase nouvelle. Rousseau et les philanthropes avaient déjà compris que l'éducation devait être fondée sur la nature de l'enfant, mais il était réservé à Pestalozzi d'expliquer cette nature et les lois de son développement, et de montrer comment le pédagogue peut et doit y appproprier son œuvre. On ne s'attendra pas toutefois à trouver dans Pestalozzi un système complet ou parfait. Pestalozzi était un observateur profond de la nature de l'enfant, mais il était mauvais praticien. Il n'a guère donné que la matière brute de son système, et c'est dans ses disciples qu'il faut en chercher le développement.

Henri Pestalozzi naquit à Zurich (Suisse), le 12 janvier 1746. Son père, d'origine italienne, était chirurgien ; il mourut jeune, et Pestalozzi fut élevé par sa mère, femme laborieuse, économe et honnête, mais trop faible pour discipliner son fils, d'une nature ardente, désordonnée et imprévoyante. Toujours il fallait lui dire d'attacher ses souliers, de relever ses bas, de se tenir propre, et autres choses semblables. Il mâchait aussi toujours les coins de sa cravate. A l'école, il ne fit pas merveille :

1. Je citerai encore les noms de Rochow, de Greiling et de Weiler, *pédagogues* de mérite, distincts des philanthropes par leurs principes, *mais* sortis du même mouvement pédagogique.

on ne put lui apprendre à écrire, tant sa main était maladroite. « Jamais, disait son maître, on ne pourra faire quelque chose de bon de cet enfant. » Malgré ses défauts, on aimait Henri, à cause de sa cordialité et de son bon cœur ; un ver écrasé l'émouvait jusqu'aux larmes ; un petit mendiant tourmenté de la faim lui faisait oublier ses propres besoins : il ôtait son pain de sa bouche pour le lui donner.

Cependant Henri grandissait, et, sans que l'on sût comment, il devint un écolier distingué, quoique souvent distrait et rêveur pendant les leçons. Ce qu'il entendait, il le saisissait vivement et avec justesse ; mais il se mettait peu en peine de la forme de son langage. Un de ses professeurs, qui parlait mal l'allemand, ayant entrepris de traduire les discours de Démosthène, Pestalozzi pensa qu'il pourrait bien en faire autant. Il se mit à l'œuvre, traduisit un long discours qu'il présenta dans un examen, et chacun fut d'avis que l'écolier avait mieux traduit que le professeur. Pestalozzi ne savait cependant presque point de grec.

Quelques professeurs de l'université ayant parlé avec chaleur de la vie austère et du patriotisme des anciens Romains, Henri et quelques uns de ses camarades furent pris d'un zèle excessif pour les vertus antiques : ils couchaient sur une planche, avaient une pierre pour oreiller, ne se servaient que de leurs vêtements pour couverture et ne se nourrissaient plus que de légumes et de fruits. L'un d'eux mourut des suites de tant d'austérités. D'un autre côté, ils voulaient redresser les abus qui s'étaient glissés dans la société. Un instituteur ayant, par sa négligence, laissé tomber sa classe dans un grand désordre, Pestalozzi rédigea une plainte anonyme qu'il adressa à l'autorité. On fit une enquête, et l'on trouva les choses comme il les avait décrites dans sa plainte. Ce succès les encouragea. Bientôt ils ne virent plus qu'abus tolérés et droits foulés aux pieds. Nouveaux Brutus, ils s'apprêtaient à attaquer publiquement l'autorité souveraine, quand une im-

prudence les trahit; l'un d'eux fut saisi et jeté en prison, et Pestalozzi chercha son salut dans la fuite.

Pestalozzi ne se laissa pas abattre par l'échec qu'il venait de subir. Il résolut d'embrasser la carrière ecclésiastique. Il pourrait, pensait-il, enseigner, exhorter, corriger, aider; il avait fait d'assez bonnes études; il ne lui manquait plus qu'un peu de théologie. Le moment de prêcher arriva, mais son début fut malheureux : il demeura court plusieurs fois durant son discours, et ne sut pas même lire correctement l'oraison dominicale. A la suite de cette expérience, il changea ses plans. Comme il éprouvait toujours plus vivement le besoin de faire triompher la justice et la vérité parmi le peuple, il pensa qu'il devait étudier le droit : il voulait devenir un homme politique, un homme d'Etat. Les abus du pouvoir le révoltaient au point qu'il aurait pu recourir aux moyens les plus extrêmes pour les faire disparaître. Il y avait alors à Grüningen un bailli qui se permettait des actes de violence révoltants. Pestalozzi, avec quelques autres jeunes gens, se présenta devant le Conseil pour accuser le bailli, et il ne se donna aucun repos jusqu'à ce que ce magistrat fût destitué et envoyé en exil. Il fit ensuite, avec son ami Bluntschli, des plans de réforme magnifiques : ils allaient ramener l'âge d'or sur la terre. Mais l'ami de Pestalozzi tomba malade, et avant de mourir, il exhorta celui-ci à se garder d'entreprises téméraires et à chercher un ami sage et prudent, capable de le diriger. « Les hommes, ajouta-t-il, abuseront de toi. Dans la bonne fortune tu seras leur valet et leur plastron ; dans la mauvaise tu deviendras leur victime. »

La mort de Bluntschli renversa les plans de Pestalozzi. D'ailleurs, les hommes influents le repoussaient parce qu'il tenait toujours le parti des pauvres et des opprimés. D'un autre côté, le peuple ignorant et grossier, ne lui tenait aucun compte de ses bons sentiments. Il vit bien que le chemin des honneurs et des emplois n'était pas fait pour lui.

Néanmoins Pestalozzi n'abandonne pas la cause qu'il a

embrassée avec tant d'ardeur. Mais par quelle voie la fera-t-il triompher? Tout à coup l'idée lui vient qu'il faut améliorer l'instruction. L'ignorance du peuple, il n'en doute plus, est la source de toutes ses misères. Maintenant, s'écrie-t-il, maintenant j'ai trouvé ma vocation : *Je veux devenir instituteur!* Ses écrits précédents, compositions, extraits, notes, tout est jeté au feu ! et Pestalozzi ne fait plus que penser jour et nuit aux moyens d'améliorer l'instruction. La lecture qu'il fit à cette époque de l'*Emile* de Rousseau l'affermit davantage encore dans sa détermination.

L'école que Pestalozzi rêvait était une bien belle école ! Il ne voulait plus enchaîner les enfants aux bancs d'une classe pour leur apprendre l'A-B-C, ni les frapper de la verge pour les corriger ou leur faire entrer le catéchisme dans la mémoire. Pestalozzi voulait être dans l'école comme un père au milieu de ses enfants ; il voulait éveiller et développer leurs facultés, les habituer à l'ordre et à l'activité, et en faire des hommes intelligents, bons et pieux. « Par ce moyen, disait-il, j'améliorerai le sort des classes laborieuses. »

En réfléchissant de plus en plus à son sujet, Pestalozzi reconnut à l'agriculture une supériorité sur toutes les autres occupations. Je veux donc, se dit-il, élever des enfants paysans, qui fassent un jour fleurir l'agriculture ! L'entreprise était excessivement difficile, mais le bon Pestalozzi ne s'en doutait pas. Il ne songeait pas même qu'il lui fallût de l'argent pour la commencer.

Il y avait alors dans le canton de Berne, à Kirchberg, un paysan renommé qui s'appelait Tschiffeli. Il avait établi sur sa ferme une plantation de garance, et il se promettait des montagnes d'or de cette entreprise. « C'est là, se dit Pestalozzi, que tu dois aller te mettre au courant de ta nouvelle vocation. » Il se rend donc auprès de Tschiffeli, et le voilà travaillant comme un valet de ferme, mettant la main à tout, observant tout, interrogeant sans cesse les paysans bernois sur leurs procédés agricoles.

Ainsi se passa une année; après quoi il s'en retourna dans sa patrie, le cœur rempli de courage et d'espérance, la tête pleine de beaux projets. Une riche maison de Zurich s'allia avec lui pour commencer une plantation de garance; mais où fondera-t-on l'établissement?

Au midi de l'ancienne résidence des comtes de Habsbourg, en Argovie, tout près du village de Birr, se trouvait une terre aride et inculte dont on avait fait un pâturage de brebis. C'est là que Pestalozzi alla se fixer, à l'âge de vingt-deux ans, après avoir acheté, pour la somme de 1.000 florins, cent arpents de ce mauvais terrain. Sur son domaine, qu'il nomma Neuhof (ferme nouvelle), il fit construire une belle maison à l'italienne avec plusieurs dépendances, le tout fort mal approprié au but qu'il se proposait. Ces constructions absorbèrent la totalité de son patrimoine.

Pestalozzi était à peine établi, qu'il songea à se marier. Il connaissait à Zurich la fille d'un riche négociant. Depuis longtemps il avait des vues sur elle, mais il les tenait secrètes. Enfin il se décide à lui écrire. « Je ne vous parlerai pas, disait-il dans sa lettre, de ce qu'il y a de désagréable dans mon extérieur et dans mes manières; chacun sait tout ce qu'il me manque sous ce rapport. On blâme aussi en moi une manie de courir de tous côtés, mais c'est que partout j'ai des connaissances ou des objets à voir, et quand je suis arrêté quelque part, c'est par un effet de ma volonté, dans le but d'apprendre quelque chose. « J'ai le pressentiment, dit-il plus loin, que des épreuves pénibles m'attendent; les maux de la patrie et ceux de mes amis me touchent d'aussi près que les miens propres, et, pour sauver la patrie, je pourrai oublier femme et enfants. Maintenant (et c'est par ces mots qu'il termine), maintenant vous connaissez mon bon et mon mauvais côté, veuillez prendre une décision... Je vous aime de tout mon cœur. Je vois en vous une délicieuse épouse, une excellente mère. Vous feriez mon bonheur si vous trouviez le vôtre en moi. »

Pestalozzi n'avait rien qui pût flatter l'orgueil d'une jeune fille. Comme il l'écrivait, son extérieur était désagréable; il ne savait ni s'habiller ni se tenir propre. Il était maigre et noir, ses cheveux d'ébène étaient raides et hérissés, et il avait la figure couverte des marques de la petite vérole; ses yeux noirs, cachés sous des sourcils proéminents, tantôt brillaient des feux les plus vifs, tantôt se couvraient d'un voile obscur, tantôt étincelaient d'indignation. Sur la voie publique comme en société, il mordillait toujours le coin de sa cravate blanche. C'était, en un mot, un étrange personnage. Mais mademoiselle Schulthess portait un vif intérêt à l'entreprise de Neuhof, et elle ne crut pas devoir, pour des considérations extérieures, refuser sa main à un cœur si noble.

Et la garance, comment allait-elle? Hélas! pas trop bien! Elle ne voulait pas croître sur le sol aride de Neuhof. En outre, Pestalozzi ne savait pas administrer son établissement. Le tiroir de la table à manger servait de bourse commune; chacun y allait comme à la miche. Il fut aussi malheureux dans le choix de ses gens. La maison de Zurich, avec laquelle il s'était associé, voyant que l'entreprise était manquée, se retira avec une perte de 5,000 florins, et elle abandonna notre philanthrope à sa mauvaise fortune.

Cette épreuve ne découragea pas Pestalozzi. Voyant que la garance ne voulait pas prospérer, il transforma son établissement en une vacherie et se mit à cultiver de l'esparcette; mais cette nouvelle entreprise ne lui réussit pas mieux que la première; il s'endetta et tomba dans le besoin; la faim même vint s'asseoir à son foyer. C'était en 1775. Chose admirable si elle n'eût été insensée! dans cette extrémité, Pestalozzi fait de son établissement une maison d'éducation pour les enfants pauvres et abandonnés. Il veut les nourrir, les vêtir, les élever; il veut les arracher à la misère et à la corruption. et en faire des hommes utiles pour la société. « Ces petits mendiants, se disait Pestalozzi, gagneront leur vie en travaillant. » Il

allait donner au monde un grand exemple. Un plan d'éducation fut répandu dans le public. Par le beau temps, les enfants devaient travailler dans les champs; par le mauvais temps, et en hiver, ils seraient occupés à filer et à tisser du coton. Les garçons devaient cultiver les champs, les filles soigner la maison et les jardins. Des bienfaiteurs envoyèrent de l'argent pour soutenir cette bonne œuvre. Des bandes d'enfants couverts de haillons, accoururent de toutes parts. L'établissement fut ouvert en 1775 avec 50 enfants, une ménagère, six personnes chargées d'apprendre aux enfants à filer et à tisser, et quatre valets pour l'agriculture. Pestalozzi, aidé de sa femme, se chargea de l'instruction des enfants. Il était tout à la fois leur père, leur instituteur et leur ami. En travaillant, il leur apprenait à parler, à chanter, à compter, à prier, à faire usage de leurs sens; il cultivait et réchauffait leur cœur.

Mais Pestalozzi était trop bon, et ses élèves trop rusés et trop méchants; il ne put maintenir son autorité sur cette troupe de garçons sauvages et vicieux. De mauvais parents venaient aussi dérouter les enfants, ou bien ils les enlevaient de nuit lorsqu'ils étaient rassasiés et vêtus. En outre, le désordre régnait partout, et sans que Pestalozzi s'en doutât, car il étendait son industrie, faisait du commerce, allait aux foires. Son esprit flottait toujours dans l'idéal. Il voulait avoir de beau fil avant que les enfants en sussent fabriquer de grossier, et des mousselines, avant qu'ils fussent en état de tisser la plus grossière toile. Il ne savait toujours pas manier l'argent et ne tenait aucun livre. On le trompait de tous côtés. Chaque semaine empirait sa position. Sa femme était gravement malade. Il n'eut bientôt plus ni argent, ni pain, ni bois. Ses créanciers ne lui laissaient aucun repos. On le tournait en ridicule, on avait honte de lui, on le fuyait. « Malheureux ! disait-on, tu veux aider les autres, et tu ne sais pas te diriger toi-même! — Il est fou, il finira par aller aux petites-maisons, disaient d'autres. » En 1780, c'est-à-dire cinq ans après

sa fondation, Pestalozzi fut obligé de dissoudre son établissement; il abandonna tout, et remit Neuhof à un fermier.

Temps de recueillement.

Les tristes expériences que venait de faire Pestalozzi eurent cependant pour lui un résultat positif : il avait fait des expériences pratiques avec les enfants; ses vues pédagogiques s'étaient étendues, complétées, et il commençait à pressentir les lois et la marche d'une éducation rationnelle. Quant à l'insuccès de ses entreprises, voici comment il en parla plus tard. « Dieu m'apprit, dit-il, qu'il ne prend point plaisir aux sacrifices qu'on lui fait avec des fruits mal mûrs, et que l'homme doit toujours attendre pour agir que l'heure soit arrivée. Je lui rends grâces, en l'adorant, de m'avoir appris que, sans sagesse, il n'y a point de bénédiction, et, sans expérience, point de sagesse sur la terre; que les grandes actions exigent une grande sagesse, et que les fous et les enfants croient seuls qu'ils ont la sagesse avant d'avoir l'expérience. Mais, sur dix mille individus, il n'en est peut-être pas un seul qui demeure aussi longtemps que moi un enfant crédule et imprévoyant. »

En 1780, à la suite des expériences dont je viens de parler, Pestalozzi mit par écrit, sous forme d'aphorismes, les principes pédagogiques auxquels il était parvenu, et il les publia dans les *Ephémérides* de son ami Iselin, de Bâle. Ces aphorismes, qui ont pour titre : *Soirée d'un solitaire*[1], renferment déjà en germe tout son édifice pédagogique subséquent. En voici un court résumé :

1. Le paysan apprend à connaître son bœuf, afin de pouvoir le conduire et en faire usage Pour bien diriger l'homme, *il faut aussi apprendre à le connaître :* il faut savoir comment il se développe et ce qu'il lui faut pour le fortifier, le satisfaire, l'accomplir. Cette connaissance de

1. *Die Abendstunde eines Einsiedlers.*

l'homme a été négligée jusqu'à ce jour, et voilà pourquoi l'humanité s'égare loin de ce qui peut fonder son bonheur et assurer sa prospérité.

2. *La culture de l'homme*, celle qui répond à ses besoins et à sa destinée, *a ses lois dans la nature même; là aussi sont cachées les forces qui opèrent le développement des facultés*, et le moyen ou l'occasion de ce développement, c'est l'*exercice* — L'homme qui se développe d'après les lois de sa nature est dans la vérité et sur le chemin du bonheur. Un tel développement n'est point un rêve, il est possible.

3. *L'exercice, qui est le moyen du développement*, naît de deux choses : des *besoins* de notre nature et des *objets* propres à les satisfaire. Il résulte de là que notre développement doit s'accomplir dans la vie même, dans la sphère de nos besoins et des objets qui leur correspondent. Tout ce qui sort de la sphère de nos besoins et de nos expériences nous conduit hors du chemin de la nature, dans la nuit des erreurs et des préjugés. *L'homme qui limite son développement à la sphère de ses besoins, ou à sa vocation, car c'est tout un, jouit de la plénitude de ses forces.*

4. Le lieu où l'homme commence son développement est la famille; dans la famille, l'homme se prépare à la vie sociale; l'amour paternel forme le cœur des supérieurs et des rois; l'amour filial rattache les enfants de la même patrie au père commun; l'amour fraternel apprend aux citoyens à s'aimer les uns les autres. Foyer domestique, famille, tu es l'école de l'humanité.

5. Mais ces rapports moraux, quoique se formant naturellement dans le cœur de l'homme, descendent cependant de Dieu, qui les y fait naître. Le cœur simple et innocent a un sens intérieur qui lui fait connaître Dieu. La foi n'est pas le produit de la science, elle est le résultat d'une intuition intérieure. Par la foi, l'homme devient enfant de Dieu. Ceux qui exercent l'autorité l'exercent au nom de Dieu et à son exemple, et on leur obéit par amour ur Dieu et comme à Dieu. La foi nous rend aussi égaux

et frères ; la foi est donc le fondement, la règle et le lien de toute société. Tout en sort et tout y ramène. Où la foi manque, tout se disloque, tout va en décadence : Incrédulité, source de tous les péchés, de tous les vices, tu es la honte et la perdition d'un peuple !

Après cet essai littéraire, qui fut à peine remarqué, parce qu'on ne s'arrêta pas aux pensées fécondes qu'il renferme, Pestalozzi, encouragé par un Zurichois, le libraire Füsli, se décida, après quelques objections, à écrire un livre. N'ayant ni papier, ni argent pour en acheter, il prit un gros livre de commerce et écrivit sur les marges et sur les feuillets blancs cinq ou six historiettes ; mais aucune ne lui réussit. Enfin, il en commença une longue, et celle-ci coula de sa plume comme par inspiration. Il n'avait point de plan ; quand un chapitre était terminé, il ne savait pas encore ce qui devait suivre. De temps en temps, il jetait sa plume de côté, courait par toute la maison, parlant tout haut, composant des pages pour son livre, ou cherchant de nouvelles scènes, de nouveaux épisodes. Par le beau temps, il s'en allait dans la forêt de Birr (il habitait toujours Neuhof), errant çà et là toute la journée, sans manger ni boire, toujours pensant à son livre. En chemin il ne saluait personne, parce qu'il ne voyait personne. Les paysans, en le voyant ainsi absorbé dans ses pensées, marmottant seul, gesticulant et mâchonnant le coin de sa grosse cravate blanche, hochaient la tête en disant : « Certes, il manque quelque chose à M. Pestalozzi ! » Cependant le livre avançait ; au bout de quelques semaines, il fut terminé, et Pestalozzi l'intitula : *Léonard et Gertrude.*

Léonard est un ouvrier maçon, faible de caractère et ivrogne. Gertrude, sa femme, lutte à la maison contre la misère avec tout le courage que donnent la foi en Dieu et l'amour pour les siens. Ses larmes et sa douleur finissent par toucher le cœur de son mari ; mais il ne peut sortir des filets du maire et des mauvais sujets qui fréquentent le cabaret. Gertrude, dans sa détresse, se rend auprès du

bailli, afin d'obtenir protection et secours. Elle le met sur la voie des méfaits du maire et de ses acolytes, et il entreprend, avec l'aide du pasteur, du sergent Glülphi, qui devient maître d'école, de Gertrude et de quelques autres paysannes, la réforme de ce village, plongé dans une corruption profonde. L'œuvre est grande et difficile, les obstacles nombreux, les incidents variés. Il n'est guère possible de faire entrer plus de scènes dans un ouvrage, d'y faire la guerre à plus d'abus, d'y procéder à plus de réformes. La pensée de Pestalozzi est toujours riche et profonde, son but toujours moral. Il peint les paysans avec un art admirable. On dit que, pour les observer, il se glissait quelquefois dans les cabarets et allait s'asseoir dans un coin ou derrière le poêle, d'où il pouvait tout voir et tout entendre sans qu'on prît garde à lui.

On retrouve dans *Léonard et Gertrude* tous les principes renfermés dans la *Soirée d'un solitaire.* On n'enseigne aux enfants que ce qu'il leur importe de savoir, et c'est par la vie même qu'ils sont instruits et formés, c'est-à-dire dans l'atelier, dans la grange, dans l'étable, dans les champs. L'instruction, proprement dite, se bornait au chant, au calcul, à l'écriture et à la lecture de la Bible, le seul livre de l'école et du paysan. La maison d'école était un atelier plutôt qu'une salle d'étude. Toute l'éducation est soumise aux lois de la nature, comme il le rêvait dans la *Soirée d'un solitaire.*

Pestalozzi, après avoir refusé de se soumettre aux corrections qu'exigeait le libraire Füsli, de Zurich, porta son manuscrit à son ami Iselin, de Bâle. Celui-ci trouva l'ouvrage excellent, l'envoya à Deker, à Berlin, qui offrit aussitôt un louis de la feuille pour la première édition, et autant pour les suivantes. L'ouvrage parut en 1781, en quatre volumes, et fit grande sensation en Allemagne et en Suisse. Toutes les gazettes, tous les almanachs furent bientôt remplis de *Léonard et Gertrude.* La Société économique de Berne envoya 50 ducats à l'auteur et une médaille en or avec cette inscription : *Civi optimo!* D'autres

honneurs encore lui furent prodigués. On chercha à l'attirer en divers lieux ; mais Pestalozzi ne voulut point quitter Neuhof : il voulait continuer à écrire des livres. Hélas ! il était sorti de l'obscurité comme un brillant météore, et il y rentra de même pour y souffrir de l'oubli et du besoin pendant dix-sept ans ! Les écrits qui suivirent *Léonard et Gertrude* n'eurent que peu de succès.

Un événement qui ébranla l'Europe jusque dans ses fondements, la Révolution française, vint enfin tirer Pestalozzi de son isolement, en lui fournissant l'occasion de se remettre à l'œuvre. Les petits cantons de la Suisse, en particulier le Bas-Unterwald, qui s'étaient opposés aux innovations de la République française furent horriblement maltraités par le général Schauenberg. Des centaines de citoyens périrent les armes à la main, des centaines s'enfuirent, abandonnant leur patrie, d'autres furent jetés dans les prisons ; les villages furent pillés et incendiés.

A la vue de ces désastres et des nombreux orphelins errant sur les ruines fumantes de leur patrie, Pestalozzi se sentit ému de compassion, et il accueillit avec joie l'invitation que lui fit le gouvernement helvétique de se rendre dans le Bas-Unterwald pour y rassembler les enfants abandonnés et y faire des essais d'éducation. Le nouveau couvent de femmes à Stanz fut mis à sa disposition. Mais quel dénûment ! Il n'y avait ni cuisine montée, ni lits, ni meubles, ni rien de ce qui est indispensable à la tenue d'un ménage, et les enfants étaient là. Pestalozzi en recueillit quatre-vingts de l'aspect le plus misérable. Plusieurs n'étaient que des squelettes vivants, beaucoup étaient remplis de vermine, de gale, ou avaient la tête couverte de rogne et de tumeurs. Leur état moral n'était pas moins déplorable : ils étaient endurcis, rusés, menteurs, hypocrites, méfiants. La paresse et l'ignorance étaient générales : sur dix enfants, à peine un connaissait-il les lettres.

Et pour habiller, soigner, nourrir, discipliner, éle

instruire tous ces enfants, Pestalozzi n'était aidé que d'une seule ménagère. A la fois maître et valet, instituteur et surveillant, il était du matin au soir au milieu de ses enfants, mangeant avec eux, jouant, riant, pleurant avec eux. Il se levait le premier, se couchait le dernier, et les instruisait encore quand il était dans son lit.

Tant d'amour et de dévouement ne tardèrent pas à agir sur le cœur des petits orphelins qui en étaient les objets, et Pestalozzi profitait de toutes les occasions qui se présentaient pour éveiller en eux le sens moral et le développer. « Je veux, disait-il, commencer par nettoyer l'intérieur de la coupe et du plat ; l'extérieur viendra bien ensuite de lui-même. »

Cependant, il ne suffisait pas de faire naître de bons sentiments dans le cœur de ces enfants, et de leur faire aimer le bien : il fallait encore leur apprendre à se surmonter et à agir conformément à l'idéal moral qui se formait en eux. Pour cela, la discipline était nécessaire, c'est ce que comprit tout de suite Pestalozzi. « Pour conduire une troupe d'enfants vicieux et endurcis, disait-il, les coups sont nécessaires. » Il remarque toutefois, et avec raison, que les maîtres qui ne sont pas nuit et jour avec leurs élèves et qui, par conséquent, n'ont pas les mêmes moyens de leur prouver leur amour et leur dévouement, ne sauraient se servir de la verge avec la même autorité et le même succès. Pestalozzi obtint bientôt, sur ce second point, des résultats satisfaisants. L'établissement ne tarda pas à présenter l'aspect d'une famille dans laquelle on vivait en bonne intelligence.

Quant à l'enseignement, il n'était soumis à aucun ordre, à aucune méthode apparente. La chambre, les murs le corridor, les outils, les habits, la campagne, les champs, voilà quels étaient les livres d'école de Pestalozzi. Au commencement il essaya d'unir l'enseignement au travail, mais il vit bientôt que ces deux choses ne pouvaient marcher ensemble, et qu'il fallait les séparer.

Dans le travail manuel, comme dans l'enseignement,

Pestalozzi avait moins en vue le gain et les connaissances positives que le développement des organes et des facultés. Le travail manuel devait rendre l'enfant adroit et par conséquent capable d'apprendre plus tard un état conforme à ses goûts. L'étude, de son côté, devait cultiver les facultés intellectuelles, l'attention, la réflexion, la mémoire des choses. Cette tendance est demeurée un trait caractéristique de la pédagogie pestalozzienne.

Toujours travaillé par l'idée de faire rentrer l'école dans la famille, Pestalozzi se mit à se servir des enfants les plus âgés et les plus intelligents pour instruire les autres, comme on voit dans une famille les aînés instruire les plus jeunes. Cela excita une grande émulation dans l'établissement, et c'est ainsi que Pestalozzi arriva à la découverte de l'*enseignement mutuel*, connu sous le nom de *méthode lancastrienne*, ou de *Bell-Lancastre*, parce que, dans le même temps, cette méthode était découverte dans l'Inde, à Madras, par un instituteur nommé Bell, et introduite un peu plus tard à Londres par un nommé Lancastre, qui lui a donné son nom.

Qu'on ne s'imagine pas cependant que tout réussissait à souhait au bon Pestalozzi. Sa charge était trop lourde, comme on l'a déjà compris. Ensuite il était sujet à de grands changements d'humeur : aux heures de la plus sublime élévation succédaient des heures de découragement, d'inquiétude et d'impatience. Son extérieur, toujours négligé, lui attirait le mépris et les moqueries de ses alentours. Plusieurs le regardaient comme un vagabond. On le haïssait comme partisan du nouvel ordre de choses. Sa qualité de réformé le rendait suspect à la population toute catholique du Bas-Unterwald. Les parents, alarmés, arrivaient dans l'établissement, outrageaient Pestalozzi, et souvent emmenaient leurs enfants avec eux. Ce furent bientôt des entrées et des sorties continuelles, et l'on peut penser combien ce mouvement nuisait à l'établissement.

Tant de désagréments, joints à une tâche trop lo

finirent par affaiblir la santé de Pestalozzi ; il sentait ses forces s'épuiser, et il aurait succombé à ses fatigues, si une circonstance imprévue n'était venue le relever de son poste. Le 8 juin 1799, les Français, refoulés par les Autrichiens, pénétrèrent pour la seconde foi dans le Bas-Unterwald, amenant avec eux beaucoup de malades. Le couvent fut transformé en hôpital et Pestalozzi dut congédier ses enfants. Ce fut une grande épreuve pour son cœur. Il leur fit à chacun un petit paquet, dans lequel il mit du pain et un peu d'argent, puis il le leur suspendit au dos en sanglotant. Les enfants aussi pleuraient, l'embrassaient et l'appelaient leur père. C'était une scène déchirante. Pestalozzi les embrassa tous pour la dernière fois et les bénit ; puis on se sépara pour toujours. Cependant vingt-deux d'entre eux, qui étaient sans parents et sans patrie ne purent être renvoyés : ils restèrent dans le couvent sous la conduite d'un prêtre charitable, le curé Businger, qui continua de gérer l'établissement. C'est ainsi qu'au bout de sept à huit mois, Pestalozzi vit de nouveau son œuvre anéantie.

BERTHOUD (1799-1804)

Après ce désastre, Pestalozzi, qui voulait renouer le fil de ses expériences, sollicita la faveur de pouvoir donner des leçons dans l'école élémentaire de Berthoud (canton de Berne), fréquentée par des enfants de quatre à huit ans. Mais le vieux régent, à côté duquel il enseignait, commença à craindre que les innovations de Pestalozzi ne lui fissent perdre sa place, et pour éloigner le péril, il répandit en ville le bruit que Pestalozzi ne savait ni lire, ni écrire, ni calculer, et qu'il ne respectait pas les enseignements du catéchisme. Pestalozzi fut de nouveau obligé de quitter son poste. Il était alors âgé de cinquante-cinq ans et se trouvait dans le plus grand dénûment. « Pendant trente ans, écrit-il dans cette circonstance à son ami Zschokke (l'historien), ma vie a été une lutte désespérée contre la plus affreuse pauvreté... Ne sais-tu pas que

durant trente ans j'ai manqué du strict nécessaire? Ne sais-tu pas que jusqu'à ce jour je n'ai pu fréquenter ni les sociétés, ni les églises, parce que je n'avais pas d'habits et pas d'argent pour m'en procurer? O Zschokke, ne sais-tu pas que sur la route je suis la risée du public, parce que je ressemble à un mendiant? Ne sais-tu pas que plus de mille fois j'ai dû me passer de dîner, et qu'à l'heure de midi, quand les plus pauvres même étaient assis autour d'une table, moi, je dévorais avec amertume un simple morceau de pain sur la route! Oui, Zschokke, et encore aujourd'hui je lutte contre le dénûment le plus pénible... et tout cela pour pouvoir venir au secours des plus pauvres par la réalisation de mes principes! »

Il y avait alors au château de Berthoud un philanthrope éclairé, nommé Fischer. Cet homme poursuivait le même but que Pestalozzi. Il se préparait à fonder une école normale pour toute la Suisse, lorsque la mort vint arrêter l'exécution de ses projets. Un nommé Krüsi, instituteur, que Fischer avait déjà appelé auprès de lui, connaissait Pestalozzi. Devenu libre par la mort de son patron, Krüsi et Pestalozzi s'unirent pour fonder ensemble un institut. Le gouvernement helvétique encouragea cette entreprise en donnant le château de Berthoud et en envoyant un peu d'argent. Les élèves ne tardèrent pas à arriver. Pestalozzi s'associa successivement, outre Krüsi, Appenzellois, trois autres instituteurs : Buss, de Tubingen; Tobler, d'Appenzell et Næf, ancien militaire assez ignorant, mais chaud ami des enfants; il les faisait marcher au pas en chantant, jouait avec eux et leur racontait ses exploits militaires. Pestalozzi voyait avec plaisir ces récréations : il les partageait même souvent; et le soir, quand le temps était beau, on allait tous ensemble escalader les collines qui bordent l'Emmen, ou se promener le long de cette rivière, cueillant des fleurs, ramassant des pierres, chantant des cantiques, ou s'amusant de quelque autre manière. C'étaient de beaux jours. Pestalozzi, entouré de l'affection et de la confiance de ses élèves et de ses collègues, qui partagèrent

bientôt toutes ses illusions et ses espérances, croyait toucher au but, et sa piété, s'exaltant avec ses principes et ses sentiments, se répandait chaque jour en ferventes prières qui pénétraient jusqu'au fond de l'âme de ceux qui les entendaient. A côté des récréations, je mentionnerai encore, comme culture physique, les occupations manuelles des enfants. Ils étaient chargés d'un grand nombre de travaux domestiques et devaient, en particulier, fournir d'eau la maison, ce qui n'était pas peu de chose, car il fallait la puiser à une profondeur d'environ quatre cents pieds. Mais ces occupations n'empêchaient pas les élèves d'être heureux et contents. Les enfants ont besoin d'activité, et rien n'est plus conforme à leurs besoins physiques que le travail. On l'oublie trop, de nos jours, au grand dommage des enfants.

Avant d'entrer dans l'analyse des idées pédagogiques qui se développèrent dans l'institut de Berthoud, je crois devoir conduire le lecteur à une leçon de notre célèbre pédagogue. Ramsauer, l'un de ses élèves, me fournira la matière du tableau.

Cet homme sans cravate, dont les bas sont détachés et dont les larges manches de chemise (il est sans redingote) retombent sur ses mains, c'est Pestalozzi. Remarquez comme notre arrivée l'intimide et le distrait! Mais quelle bienveillance, quelle simplicité, quelle modestie sont empreintes dans toute sa personne! Comme il a vite gagné nos cœurs et notre confiance! Et remarquez comme il accueille ce jeune élève (Ramsauer) qu'on lui amène! Comme il l'embrasse, sans craindre de le blesser avec sa barbe rude et piquante! Il l'envoie maintenant à sa place et ne lui adressera plus la parole. Mais ce petit garçon a l'air bien effaré : c'est qu'il a peur de Pestalozzi, non-seulement parce que sa barbe l'a piqué, mais parce qu'il est laid de figure; il n'est pas loin de croire que c'est un singe qui donne la leçon, car de tout ce qu'il entend il ne comprend rien que le mot *singe-singe*, qui revient au bout de certaines phrases. Pestalozzi a devant lui un grand

tableau d'histoire naturelle sur lequel nous lisons des termes comme les suivants :

Singes à queue.
Singes sans queue.
Amphibies glissants.
Amphibies rampants.

Pestalozzi lit tout son tableau du haut en bas, sans répéter ses mots. Les élèves sont obligés de prononcer après lui, mais sa voix est si forte, si criarde, et il est dans une telle fièvre d'enseignement, qu'il n'entend pas les élèves. Ceux-ci, de leur côté, ne le comprennent qu'à moitié, parce qu'il articule mal, et ils ne peuvent le suivre, car il ne les attend pas : dès qu'il a fini une phrase, il en recommence une autre. Aussi les élèves se contentent-ils, en général, d'énoncer la fin de chaque proposition. Remarquons encore que Pestalozzi n'adresse aucune question à ses élèves, qu'il n'explique rien, et qu'il n'a pas l'air de se mettre en peine des individus.

Pendant cette leçon, tous les enfants, filles et garçons (l'établissement est mixte), sont occupés à dessiner sur des ardoises avec de la craie rouge. On voit, à leurs habits et à leurs manches, qu'ils travaillent beaucoup avec cette craie. Et que dessinent-ils? Ce qu'ils veulent : qui un chat, qui une poule, qui une maison, qui une femme. Pestalozzi ne leur donne aucun modèle et ne regarde jamais ce qu'ils font.

On change maintenant l'objet de la leçon. Les enfants sont obligés de regarder la vieille tapisserie dont la salle est revêtue. Ceux qui sont distraits ou qui se conduisent mal reçoivent des soufflets de droite et de gauche. C'est contraire aux principes de notre pédagogue, il défend les coups à ses collègues, mais, lui, il ne peut s'empêcher d'en donner.

Pestalozzi. Garçons (il ne nomme jamais les filles), que voyez-vous ici?

Les enfants. (criant tous à la fois). Un trou dans la muraille.

Pestalozzi. Dites après moi : Je vois un trou dans la tapisserie. Derrière le trou, je vois la muraille.

Pestalozzi. Répétez après moi :

Je vois des figures sur la tapisserie.

Je vois des figures noires sur la tapisserie.

Je vois des figures noires et rondes sur la tapisserie.

Je vois une figure carrée et jaune sur la tapisserie.

Je vois une figure noire et ronde à côté de la figure carrée et jaune.

La figure ronde est liée à la carrée par un trait noir...

Pourquoi ce mouvement subit? Les enfants s'en vont sans avoir reçu de signal et sans prendre congé! C'est qu'il est onze heures, on l'entend au bruit que font d'autres enfants sortis de classe. Pestalozzi, au reste, n'est pas fâché d'être interrompu si brusquement, car il y a une heure qu'il est fatigué et enroué, à force d'avoir élevé la voix. — Quelle leçon y aura-t-il après midi? — On n'en sait rien, Pestalozzi ne suit aucun plan, il n'a aucun tableau d'ordre journalier, il se laisse guider par l'inspiration du moment, et arrête souvent ses élèves deux à trois heures consécutives sur le même objet.

Nous ne saurions relever ici tous les défauts de l'enseignement de Pestalozzi. Notre pédagogue est un penseur, mais il n'est pas plus pratique dans l'école que dans les affaires de la vie. Allons donc directement au fond, et voyons ce qu'il *veut faire* plutôt que ce *qu'il fait.*

Pourquoi Pestalozzi fait-il dessiner pendant qu'il enseigne? C'est qu'il veut exercer l'enfant à faire deux choses à la fois.

César dictait à quatre en style différent.

Mais pourquoi Pestalozzi ne surveille-t-il pas les dessins de ses élèves? C'est que l'enfant doit apprendre à inventer, à produire de son propre fonds.

Et qu'est ce que ces tableaux que Pestalozzi fait apprendre machinalement à ses élèves? Ces tableaux embrassent

toute l'étendue de nos connaissances. Ce sont les jalons du chemin que devra parcourir l'intelligence. Appris par cœur, ils forment dans la mémoire des compartiments destinés à recevoir d'immenses provisions. L'intelligence de tous ces cadres viendra plus tard.

Mais pourquoi Pestalozzi n'explique-t-il pas même les leçons à la tapisserie? C'est que, d'une part, il veut laisser la nature de l'enfant agir librement, et, de l'autre, il a envie de *mécaniser l'éducation*, comme le disait M. Gleyre, c'est-à-dire que, par des procédés qu'il croit avoir découverts, il veut rendre l'enseignement si simple et si facile, que non seulement le maître le plus ignorant, mais encore la mère la moins éclairée, seront rendus capables de donner l'instruction élémentaire. Aujourd'hui, cette question reste encore sans solution : c'est la pierre philosophale des pédagogues. Jacotot a prétendu l'avoir trouvée, et il en était si sûr, que non-seulement il n'exigeait aucune connaissance du maître, mais encore il évite à dessein de mettre sur la voie de sa méthode, attendu qu'il ne faut rien savoir pour la suivre. Lancastre a su le mieux donner un commencement de réalisation à cette idée. La perfection de ses tableaux a permis de faire marcher assez bien, à l'aide de simples moniteurs, des salles de deux à trois cents enfants. Mais cet expédient ne remplacera jamais l'action directe d'un maître zélé et intelligent. C'est ce que Pestalozzi finit par comprendre clairement.

Pendant que Pestalozzi était à Berthoud, il publia, sous le titre : *Comment Gertrude instruit ses enfants*, un ouvrage qui fit grande sensation en Allemagne. Comme il renferme ce qu'on est convenu d'appeler *la Méthode Pestalozzi*, je crois devoir en faire connaître ici la substance.

Après de longs tâtonnements et des expériences diverses, Pestalozzi parvint enfin à former un système d'enseignement, une méthode générale dont le principe fondamental peut se formuler en ces termes :

Le développement de la nature humaine est soumis à l'em-

pire des lois naturelles, auxquelles toute bonne éducation est tenue de se conformer.

Par *nature humaine*, Pestalozzi comprend tout ce qui nous distingue de l'animal, c'est-à-dire le *cœur*, l'*esprit* et le *talent* (la faculté de produire quelque chose). Ce que nous avons de commun avec les animaux, la chair et le sang, n'est pas ce qui constitue l'homme.

Il résulte du principe que nous venons d'énoncer, que, *pour établir une bonne méthode d'enseignement (et d'éducation), il faut connaître notre nature et ses procédés généraux et particuliers dans le développement de l'individu.*

Sur cette base psychologique, Pestalozzi pose les principes suivants relatifs à notre nature étudiée sous le rapport de son développement :

1° La nature développe à la fois toutes nos facultés. L'art, qui aide la nature, doit donc les développer harmoniquement, afin de toujours maintenir leurs forces en équilibre.

2° Le développement des facultés de l'homme se fait d'une manière insensible et progressive, et cela en vertu d'une force propre et d'un besoin d'activité qui est en elles. L'éducateur doit donc aussi suivre une marche lente et progressive pour développer les diverses facultés ; il ne doit en outre ni les comprimer ni les excéder, mais leur laisser une liberté convenable.

3° L'exercice est le moyen dont la nature se sert pour fortifier et développer nos facultés. La tâche de l'éducateur est par conséquent de trouver pour les diverses facultés les exercices les plus propres à les développer.

4° L'exercice d'une faculté ne peut avoir lieu sans un objet sur lequel elle agisse et qui réagisse sur elle. Le développement de nos facultés est donc subordonné à un ensemble d'objets propres à leur donner de l'exercice.

5° C'est par tout ce qui nous entoure que la nature donne de l'exercice à nos facultés et les développe. L'éducateur, qui n'est que l'aide de la nature, doit donc chercher dans les objets qui entourent l'enfant, ou qui sont

de sa sphère, les exercices propres à le développer. Bien plus, il doit chercher à rendre la sphère dans laquelle vit l'enfant le plus propre possible pour le cultiver convenablement. S'il l'entoure d'affection, de bons exemples, et de tous les moyens convenables pour exercer ses facultés, son développement sera plus rapide, ses progrès plus satisfaisants.

6° Au développement de nos diverses facultés correspondent des notions et des connaissances qui nous sont apportées par les choses sur lesquelles s'exercent nos facultés, et qui suivent la même marche qu'elles dans leur développement. Tout bon enseignement, qui est en même temps un exercice des facultés intellectuelles, doit donc être non-seulement lent et progressif, mais encore approprié à la force des facultés auxquelles il est présenté. Ce n'est que quand l'enseignement remplit cette condition qu'il devient une véritable gymnastique intellectuelle et que les facultés qui le reçoivent peuvent se l'approprier.

7° Nous voyons dans la nature que tout accroissement nouveau, soit dans la plante, soit dans l'animal, se rattache à des parties déjà formées et dont le point de départ se trouve dans un germe imperceptible. Ainsi de nos connaissances et de leur accroissement : toutes commencent par un élément auquel se rattachent des notions nouvelles qui en supportent d'autres à leur tour. Dès que l'enseignement ne s'appuie plus sur des notions déjà acquises, il y a lacune, on est hors de la voie de la nature.

8° Puisque nos connaissances naissent de l'exercice de nos facultés sur les objets qui nous entourent, il en résulte que l'*observation* (*Anschauung*), *dont le résultat est une intuition des choses, est la source de toutes nos connaissances*. L'éducateur qui voudra se conformer aux lois de de la nature devra donc commencer l'enseignement de toutes les branches par des moyens intuitifs, et les continuer jusqu'à ce que l'intelligence soit assez forte pour s'élever sans effort aux notions abstraites qui sortent de

l'essence même des connaissances acquises par l'intuition.

Voici maintenant comment Pestalozzi fait sortir les diverses branches d'enseignement de l'observation.

Pour arriver à la connaissance d'un objet quelconque, il faut en étudier une à une les différentes propriétés. Mais les propriétés des objets n'ont pas toutes la même valeur : il y en a de principales et de secondaires L'étude des qualités secondaires doit être subordonnée à celle des propriétés principales ou essentielles, de même que la culture des facultés secondaires doit se subordonner à la culture des facultés principales.

En réfléchissant à cette matière, Pestalozzi découvrit que trois qualités, auxquelles se subordonnent toutes les autres, sont essentielles à tous les objets.

Le Nombre,
La Forme,
Le Nom (la langue, le son).

Quand on nous présente des objets, notre attention se porte essentiellement sur les trois points suivants :

Le nombre des objets qu'on a devant les yeux,
La forme sous laquelle ils se présentent;
Le nom par lequel on les désigne.

Pestalozzi conclut de là que l'étude du *nombre*, de la *forme* et de la *langue*, à laquelle correspondent trois facultés principales (la faculté de compter, celle de mesurer et celle de se graver dans l'intelligence par la parole les objets connus) sont les branches fondamentales de l'enseignement élémentaire.

L'étude du nombre conduit à l'*arithmétique*.

L'étude de la forme conduit d'une part à l'*art de mesurer*, à la *géométrie*, et de l'autre au *dessin*, et à l'*écriture*, qui n'est qu'une application particulière du dessin.

L'étude de la langue se divise en trois parties : la *prononciation*, qui s'occupe de la culture des organes de la voix, et à laquelle se rattache le *chant;* le *vocabulaire*, ou la connaissance des mots principaux usités dans l'ensei-

gnement; et la *langue proprement dite*, qui apprend à exprimer ses pensées sur tout le domaine soumis à l'observation de l'intelligence[1].

Montrons maintenant par quelques détails ce que fit Pestalozzi pour mettre les branches que nous venons d'énoncer en harmonie avec ses principes pédagogiques. Il s'agissait essentiellement, pour chacune d'elles, de remonter jusqu'aux premiers éléments par où elle prend racine dans notre intelligence, et de tracer la marche progressive qu'elle doit suivre dans son développement, pour qu'elle demeure constamment au niveau des forces de l'intelligence, sans jamais les dépasser.

LE NOMBRE

Calcul. Pestalozzi part de l'unité concrète, d'un objet que l'on montre à l'enfant. A cet objet il en ajoute un second, puis un troisième, puis un quatrième Dès que l'intelligence, par divers exercices sur des objets, des boules par exemple, représentant des unités, s'est rendue claire la notion d'un nombre, il fait un pas en avant. Les formules dont on fait tant d'usage avec les enfants, ainsi que les définitions, n'arrivent jamais qu'à la fin des exercices qui en ont préparé l'intelligence : elles n'apparaissent de loin en loin que comme les stations d'une route parcourue lentement et sans marches forcées. Toujours l'intelligence demeure maîtresse des nombres et des problèmes proposés; elle résout ces derniers par ses propres lumières, sans le secours des procédés mécaniques qu'on emploie si souvent pour aider la faible et

1. Voici les expressions dont Pestalozzi se sert pour exposer sa méthode : Le nombre, *die Zahl;* la forme, *die Form;* le nom, *der Name*, ou *die Sprache*, ou *der Schall;* la prononciation, *die Tonlehre;* le vocabulaire, *die Wortlehre;* la langue proprement dite, *die Sprachlehre*. Il n'est pas facile de trouver, pour le français, des expressions toujours équivalentes aux termes allemands; mais je leur donne ici exactement la signification de ces derniers.

débile intelligence des élèves formés par une méthode qui ne sait pas distinguer la voix de la nature.

LA FORME

Art de mesurer (géométrie). La figure la plus compliquée est un composé de lignes diversement combinées entre elles La ligne la plus simple est la ligne droite. C'est donc par elle qu'il faut commencer l'étude des formes. On la montre à l'enfant dans ses diverses positions en lui faisant apprendre les noms qui les désignent. Deux lignes qui se rencontrent forment un angle. Il y a différentes sortes d'angles. La réunion de trois lignes qui se rattachent par leurs extrémités forme un triangle; quatre lignes forment un carré. Le carré est l'unité employée pour la mesure des surfaces... On continue ainsi jusqu'à ce que l'intelligence soit capable d'analyser les figures compliquées; on peut même s'élever insensiblement jusqu'aux éléments de géométrie, aux problèmes et aux théorèmes.

Dessin. A mesure que l'intelligence apprend à regarder les lignes, les angles, les figures diverses et à les analyser, la main doit s'exercer à les reproduire, à les imiter sur l'ardoise ou sur le papier, en suivant la même marche progressive. On procède de même dans l'enseignement de l'*écriture.*

LA LANGUE (*le son, le nom*)

La prononciation (des sons parlés). Avant de parler et de lire, l'enfant doit savoir exprimer les sons et les articulations. C'est donc par là qu'il faut commencer. Pestalozzi commence son abécédaire par les voyelles; il passe ensuite à leurs combinaisons les plus simples avec les consonnes, et arrive enfin, par une pente lente et progressive, aux mots les plus compliqués. L'organe de la voix doit être exercé aussi bien que la connaissance des lettres et des mots. Même progression dans l'étude des *sons musicaux.*

Le vocabulaire. L'enfant apprenait ici par cœur des tableaux de noms de genre et d'espèce tirés du champ d'étude qu'il aurait à parcourir. Ces noms devaient servir de base et de fil conducteur pour des études ultérieures, dont ils deviendraient le centre dans l'enseignement de la langue proprement dite.

La langue proprement dite. L'enseignement de la langue nous ramène à l'observation, à l'intuition des choses, reconnue par Pestalozzi comme la source de nos connaissances. Il s'agit ici d'apprendre à l'enfant à examiner les objets pour en acquérir des notions distinctes et de l'exercer à reproduire toutes ses idées par la parole. On passe en revue les objets dont les noms ont été appris dans le vocabulaire, et qui sont tirés de l'histoire naturelle, de la géographie, de l'histoire, etc. Ces diverses branches rentrent ainsi dans l'enseignement de la langue, véritable encyclopédie universelle. La reproduction par écrit des idées acquises amène l'étude de l'orthographe, de la grammaire et de la composition.

L'enseignement de la langue, comme nous venons de l'esquisser, forme une dissonance dans la méthode de Pestalozzi. La langue n'est pas *une propriété des choses*, et comme telle une des sources de nos idées, comme Pestalozzi semble l'avoir cru. Elle est le moyen par lequel nous exprimons nos idées et les transmettons. Sans doute bien des idées nous sont apportées par la langue, mais seulement quand notre esprit est conduit par elle à l'observation des choses qu'elle exprime. Hors de là, la langue ne nous apprend rien et nous retombons par elle dans ce creux bavardage contre lequel Pestalozzi s'est élevé si souvent. Nous regardons donc cette partie de la méthode comme une maladroite application des principes de notre pédagogue. Aussi était-ce la partie la plus faible de son enseignement. Pestalozzi aurait dû considérer la langue comme une branche à part, qui a sans doute besoin de l'appui des autres branches, mais qui ne doit pas les absorber en elle. Toute sa classification, du reste, est fau-

tive et forcée. Le nombre, la forme et le nom ne sont pas des propriétés universelles de tous les objets. Quel est le nombre de l'air, la forme du miel, de la chaleur ?

Malgré les défauts de la méthode, elle n'en demeure pas moins un des monuments les plus remarquables des temps modernes ; elle a ouvert la voie à une transformation complète de l'enseignement, à une science pédagogique nouvelle. C'est à juste titre que Pestalozzi est appelé le *Père de la pédagogie*. Il a été, dans sa partie, ce que Copernic a été pour l'astronomie. L'Allemagne entière s'est jetée sur les pas de Pestalozzi, et toute une littérature scolaire nouvelle, plus ou moins en harmonie avec les principes qu'il a posés, a remplacé les vieux manuels d'enseignement. En France, et dans la Suisse française, on est moins avancé ; notre littérature scolaire n'a pas été suffisamment renouvelée, mais ce travail se fait insensiblement, et nous nourrissons l'espoir qu'avec lui tombera tout ce pompeux échafaudage de choses mal digérées et sans fondement, qui remplit la tête de vent sans donner à l'intelligence et au cœur la nourriture dont ils auraient besoin.

La voie nouvelle que Pestalozzi s'était frayée et les succès de sa méthode sur ses élèves lui firent concevoir les plus brillantes espérances. Il crut avoir trouvé le moyen de régénérer le monde. Tout y allait de travers, pensait-il, parce que l'on avait sorti l'homme des voies de la nature. Maintenant, il a découvert le moyen de l'y ramener : quelque chose pourrait-il donc encore s'opposer à son bonheur ? Une génération d'hommes meilleurs, grâce à la méthode, allait donc succéder à la génération perverse et adultère. Si Pestalozzi eût mieux connu la nature morale de l'homme, il n'aurait jamais fondé de telles espérances sur de tels moyens. L'homme n'est pas seulement une créature égarée : c'est une créature perdue ; il ne s'est pas seulement détourné des lois de sa nature, il s'est détourné de Dieu et a substitué sa volonté à celle de son Créateur. Il faut, pour le sauver, plus qu'une éduca-

tion en harmonie avec sa nature, il lui faut le sang du Rédempteur et la grâce régénératrice et sanctifiante du Saint-Esprit[1]. J'admets tous les principes de Pestalozzi sur la culture des facultés et la manière de leur approprier l'enseignement, mais je ne crois pas que l'application la mieux conduite de ces principes puisse atteindre les profondeurs de l'homme moral : le péché, qui est en nous et dont l'éducateur chrétien doit tenir compte, n'a point de remède efficace hors de la grâce que Dieu nous offre en Jésus-Christ. Là est le fondement de notre éducation morale ; là est la pierre angulaire que beaucoup de ceux qui bâtissent ont rejetée, et sans laquelle cependant aucun édifice pédagogique ne pourra jamais se soutenir.

Pestalozzi, député. — *Münchenbuchsée. Yverdon.*

Pendant que Pestalozzi poursuivait ses essais pédagogiques, l'anarchie allait croissant en Suisse. Pour mettre fin aux querelles de ses voisins, Napoléon Bonaparte leur imposa sa puissante intervention. C'était en 1803. Pestalozzi, élu député, se rendit à Paris avec les représentants de la nation. Fidèle à sa mission pédagogique, il remit au premier consul un mémoire sur l'instruction populaire. Mais Bonaparte ne fit cas ni du mémoire ni de l'auteur. Néanmoins il chargea Monge d'entendre Pestalozzi. Ses plans lui parurent trop vastes pour la France. Voyant ses principes méconnus, Pestalozzi quitta Paris et revint à Berthoud, tout découragé de son insuccès.

L'année suivante, Pestalozzi fut obligé de quitter le château de Berthoud, pour faire place au bailli bernois qui venait l'occuper. L'établissement fut transporté à Münchenbuchsee, dans le local actuel de l'école normale du canton de Berne, à dix minutes de Hofwyl, où floris-

1. La religion n'a point de place dans la méthode : Pestalozzi ne l'envisageait pas comme une branche d'enseignement, mais comme un moyen d'éducation qui doit essentiellement agir par lui-même.

saient déjà les établissements d'éducation d'Emmanuel de Fellenberg. Voyant le bon ordre qui régnait à Hofwyl, les instituteurs de Münchenbuchsee prièrent M. de Fellenberg de prendre en main les rênes de leur établissement. Pestalozzi consentit à cet arrangement, mais la ville d'Yverdon lui ayant offert son château, Pestalozzi s'y rendit, en 1805, suivi de huit élèves et de quelques maîtres. Le reste de l'institut, trop peu libre sous le maître qu'il s'était donné, ne tarda pas à aller rejoindre Pestalozzi.

Nous ne saurions faire en détail l'historique de l'institut d'Yverdon, encore que les vingt années que Pestalozzi y passa (1805-1825) soient l'époque la plus brillante de sa carrière pédagogique.

L'ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants* avait produit, comme nous l'avons vu, une grande sensation en Allemagne. Un *rapport* de Pestalozzi et de son collègue Niederer sur la marche de l'institut d'Yverdon montrait la réalisation des principes de la *méthode*. Enfin le fameux *discours de Fichte à la nation allemande* (1808) indiquait la *méthode* de Pestalozzi comme le seul moyen de relever l'Allemagne de son abaissement. Il n'en fallait pas davantage, on le comprend, pour attirer les regards de l'Europe sur l'institut d'Yverdon. Aussi les élèves commencèrent-ils à affluer des pays les plus éloignés; il en venait de l'Allemagne, de la France, de la Russie, de l'Italie, de l'Espagne, des Etats-Unis. Les pédagogues, les savants, même des princes et des rois, sans compter les curieux de toute espèce, arrivaient en foule dans le célèbre institut pour y étudier la *méthode* ou voir des élèves formés par elle. Et tous les visiteurs étaient reçus, logés et nourris dans l'établissement. Dans le temps de sa plus grande prospérité, il y avait souvent près de trois cents personnes dans le château, dont deux cents élèves et cinquante instituteurs. Dans les salles, dans les allées, dans la cour, dans les rues, tout fourmillait d'élèves, de maîtres, d'étrangers. Qu'on se représente l'animation de l'établis-

sement, et l'ordre qui devait y régner sous le gouvernement paternel du bon Pestalozzi !

Sitôt qu'un étranger arrivait pour visiter l'institut, Pestalozzi allait trouver l'un de ses meilleurs maîtres, ordinairement Schmid ou Ramsauer, et leur disait : « Il est arrivé une personne distinguée qui désire connaître notre établissement. Prends vite tes meilleurs élèves et viens lui montrer ce que vous avez appris. » A chaque instant, l'enseignement était interrompu pour des exhibitions de ce genre.

Un jour le vieux prince Esterhazi arriva à Yverdon. Aussitôt Pestalozzi parcourt les allées du château en criant : « Ramsauer, Ramsauer, où es-tu?..... Viens vite avec tes meilleurs élèves dans la *Maison rouge!* Il y a là un personnage du plus haut rang. Il a des milliers de serfs en Autriche et en Hongrie ! il voudra sûrement fonder des écoles et affranchir ses sujets, si nous pouvons le gagner à notre cause. » L'examen terminé et les explications nécessaires données au vieux prince, Pestalozzi dit à Ramsauer : « Il est persuadé, entièrement persuadé, et il fondera sûrement des écoles dans ses provinces de la Hongrie... Mais, Ramsauer ! qu'est-ce que j'ai au bras, qui me fait si mal ! Regarde, il est tout enflé, je ne puis plus le plier. » Et en effet, la large manche de sa redingote était devenue trop étroite. En parlant avec le prince, avant la leçon, Pestalozzi, dans son ardeur, avait courbé, d'un coup de coude, la grosse clef de la *Maison rouge*, sans qu'il s'aperçût de l'incident. Dans une autre circonstance, c'était à Berthoud, l'arrivée d'un étranger lui fit oublier un rhumatisme aigu qui le retenait au lit. Il se fit habiller et conduire dans la salle d'étude, où son mal disparut comme par miracle.

Cependant tous les visiteurs ne s'en tenaient pas à ces leçons d'apparat et aux entretiens qu'ils avaient avec Pestalozzi et ses meilleurs maîtres ; plusieurs s'arrêtaient dans l'établissement pour en étudier les diverses parties : ils voulaient voir de plus près la vie d'un institut dont on

disait tant de merveilles. Là était l'écueil de l'établissement. On y découvrait bientôt tant de misères que le désenchantement ne tardait pas à survenir. Les hommes sérieux et réfléchis parvenaient seuls à retrouver dans la confusion générale quelques-unes des richesses pédagogiques de Pestalozzi. Pour ceux-là, Yverdon, *et c'est là la gloire qui lui est demeurée et qui lui restera*, Yverdon devint un vrai foyer de lumières pédagogiques. Les principes qu'ils étudièrent, tant dans la vie de l'institut que dans les entretiens qu'ils avaient avec Pestalozzi et ses collègues, furent reportés par eux dans différents pays, en Allemagne surtout, et de toutes parts on se mit à organiser des établissements d'après les principes de la *Méthode*. Ainsi, quelles qu'aient été les imperfections de l'institut d'Yverdon, il n'en est pas moins le promoteur d'un grand réveil pédagogique, dont le mouvement est allé progressant et s'élargissant jusqu'à nos jours.

D'après Charles de Raumer, qui, à la voix de Fichte, avait quitté Paris pour venir étudier à Yverdon les principes pédagogiques qui devaient régénérer l'Allemagne, les principaux défauts de l'établissement étaient les suivants :

1° Le mélange d'élèves allemands et français, mélange qui entravait l'enseignement et empêchait qu'on n'apprît soit l'allemand, soit le français comme il faut ;

2° L'abandon des enfants à eux-mêmes. La vie de famille, que Pestalozzi vantait tant dans ses rapports, n'existait pas du tout dans l'institut. Les plus grands élèves pouvaient s'en passer, mais les plus jeunes se trouvaient mal de leur abandon au milieu de la foule qui encombrait le château ;

3° La trop constante occupation des jeunes maîtres, qui devaient travailler au jardin, fendre du bois, chauffer les fourneaux, faire des copies, et se lever été et hiver à trois heures du matin pour venir à bout de leur travail. Un si rude métier leur ôtait l'élan nécessaire pour donner

des leçons, et le temps dont ils auraient eu besoin pour s'y préparer;

4° L'absence d'un cours de pédagogie. Pestalozzi croyait toujours que le rôle du maître dans l'enseignement était secondaire, et que le principal devait venir de la méthode. Aussi les maîtres, collés sur leurs méthodes, avaient-ils l'air de machines parlantes, et le bruit de l'institut ressemblait-il au bruit d'une fabrique. Raumer aurait voulu un cours de pédagogie qui fît passer l'instituteur de son rôle passif à une vie active, un cours qui lui donnât une plus haute idée de sa vocation et l'affranchît de l'esclavage de la méthode.

Quant à l'enseignement, sauf l'arithmétique et la géométrie, il était loin d'être brillant; insensiblement aussi on s'écarta de la méthode. Il y avait dans l'enseignement des lacunes qui feraient honte de nos jours à la plus faible école de village. Aussi les journaux relevaient-ils souvent les imperfections de l'institut d'Yverdon. Une commission fut nommée, en 1809, par la diète fédérale, pour visiter l'établissement. Le père Girard, membre de cette commission, rédigea le rapport, en somme peu favorable à l'institut. Il terminait par ces paroles : « L'instruction donnée dans l'institut de Pestalozzi n'est pas en harmonie avec celle des établissements d'instruction publique. L'institut n'a du reste pas travaillé à établir cette harmonie. Résolu à chercher à tout prix le développement de toutes les facultés de l'enfant d'après les principes de Pestalozzi, il n'a tenu compte que de ses propres vues, et il témoigne d'un zèle ardent à s'ouvrir de nouvelles voies, dussent-elles être en tout opposées à celles que l'usage a consacrées. C'était peut-être le moyen d'arriver à des découvertes utiles; mais cela a rendu toute harmonie avec les établissements publics impossible. Il est à regretter que la force des choses pousse toujours Pestalozzi à côté de la voie que lui traçaient son zèle et son cœur! Mais on rendra toujours justice à ses bonnes intentions, à ses nobles efforts, à son inébranlable persévérance.

Profitons des idées excellentes qui sont à la base de son œuvre, suivons les exemples instructifs qu'elle nous donne, mais plaignons le sort d'un homme que la force des circonstances a toujours empêché de réaliser ce qu'il avait envie de faire. » Dans son célèbre ouvrage sur l'*Enseignement régulier de la langue maternelle*, le père Girard nous apprend que c'est à Yverdon qu'il puisa l'idée de son livre, comme correctif à ce qu'il venait de voir. « Par opposition à ce que j'avais vu à Yverdon, je résolus de substituer l'enseignement de la langue à l'instrument mathématique et d'en faire une gymnastique progressive de l'esprit[1]. »

Mais la grande plaie de l'institut d'Yverdon était ses dissensions intérieures, dissensions qui avaient déjà commencé à Berthoud. Le jour de l'an 1808, abordant ce triste sujet, Pestalozzi disait à ses collègues : « Mon œuvre a été fondée par l'amour, mais l'amour a disparu du milieu de nous; il devait disparaître. Nous nous étions trompés sur la force qu'exige cet amour; il devait disparaître. Je ne suis plus en état de remédier au mal. Le poison qui ronge notre œuvre au cœur fait des progrès au milieu de nous. L'encens du monde vivifiera ce poison. O Dieu ! ne permets pas que nous demeurions plus longtemps dans nos illusions ! Je considère l'encens qu'on nous prodigue, comme l'encens qu'on répandrait sur un squelette. Je vois le squelette de mon œuvre, en tant qu'elle est mon œuvre, devant mes yeux. J'ai voulu aussi le mettre devant les vôtres. J'ai vu le squelette qui est dans ma maison couvert de lauriers; mais les lauriers ont été, à l'instant même, consumés par le feu. Il ne pourra soutenir le feu de l'épreuve qui viendra, qui doit venir sur ma maison; il disparaîtra, il doit disparaître. Toutefois mon œuvre subsistera. Mais les conséquences de mes fautes ne disparaîtront jamais. Je ne pourrai les supporter. Mon refuge sera ma tombe. Je passerai; mais *vous*, *vous* subsisterez ! Puissent ces paroles

(1) *De l'Enseignement de la langue maternelle.*

demeurer comme des flammes de feu devant vos yeux! »

Avant d'aller plus loin dans le récit de ces misères intérieures, qui amenèrent la dissolution de l'établissement en 1825, je dois mentionner ici deux événements remarquables dans la vie de Pestalozzi. L'un est sa visite à l'empereur Alexandre, et l'autre, la mort de sa fidèle compagne.

En 1814, lorsque les alliés marchaient contre la France, l'administration autrichienne demanda le château d'Yverdon pour y établir un hôpital militaire. Heureusement l'empereur Alexandre se trouvait à Bâle. La ville d'Yverdon se hâta de rédiger une requête, et Pestalozzi fut chargé de la porter à l'empereur. Pestalozzi avait une véritable frayeur des grands de ce monde; cependant il prend son cœur dans ses deux mains, se met en route et arrive heureusement aux portes de Bâle. Là, un vieillard lui demande l'aumône; Pestalozzi sort aussitôt sa bourse de sa poche, mais elle était vide; il a sans doute secouru des malheureux le long du chemin; alors il se baisse, détache les boucles d'argent qui sont à ses souliers, les donne au vieillard et les remplace par un brin de paille. — Cependant Pestalozzi est introduit auprès d'Alexandre. L'accueil cordial de l'empereur lui inspire du courage et éveille sa sollicitude pour les millions de serfs qui peuplent l'empire de toutes les Russies; et le voilà prêchant éducation à l'empereur, et lui montrant comment il peut faire le bonheur de ses sujets. En parlant, il s'échauffe et s'approche trop près du monarque, qui commence à battre en retraite; Pestalozzi le suit, et ils arrivent bientôt à l'angle de la salle. L'empereur ne pouvant plus fuir, Pestalozzi veut lui prendre familièrement la main; mais il s'aperçoit aussitôt de sa bévue et baise la main d'Alexandre. Celui-ci, touché de la sollicitude de Pestalozzi pour son empire, le prend dans ses bras et lui donne un baiser. Pestalozzi se souvient enfin de sa mission; l'empereur promet de faire transporter ailleurs l'hôpital militaire, et notre pédagogue re-

tourne, le cœur content, dans ses foyers[1]. Et en novembre de la même année il était nommé de l'ordre russe de Saint-Wladimir, quatrième classe.

L'autre évènement que je dois rappeler est la mort de madame Pestalozzi[2]. Pendant quarante-cinq ans cette vertueuse femme avait partagé avec son époux privations et souffrances, étant toujours à ses côtés pour l'aider dans ses peines, pour le conseiller, l'encourager, le consoler. Toujours bonne, douce, modeste, elle ne l'abandonna jamais un instant dans les jours d'angoisse et d'adversité. Le 14 décembre, sa dépouille mortelle fut déposée dans le jardin du château, à l'ombre de deux grands tilleuls. Pestalozzi, alors âgé de soixante-dix ans, sentit vivement la perte qu'il venait de faire. Souvent, durant les années qui suivirent, on le surprenait assis sous les tilleuls qui ombrageaient la tombe de sa femme bien-aimée. Et la nuit, quand le bruit avait cessé dans le château, que les lumières étaient éteintes, et que tout le monde reposait entre les bras du sommeil, il se levait et s'en allait confier ses chagrins à cette tombe silencieuse, pleurant comme un enfant qui viendrait de perdre sa mère.

Et qui le croirait! Le jour où cette digne et vertueuse femme descendit dans la tombe, le jour où un événement si douloureux aurait dû disposer les cœurs à la réconciliation et à la paix, ce jour-là, la guerre éclata entre les maîtres avec une violence extraordinaire, et elle ne cessa plus, pendant douze ans, de troubler les jours du malheureux vieillard. Et avec la paix disparut la bénédiction, comme la paix avait disparu avec la prière; car Pestalozzi ne priait plus avec ses élèves et ses maîtres, comme il le faisait à Berthoud et au commencement de son séjour à

1. J'ai reproduit ce trait comme je l'ai trouvé dans une biographie de Pestalozzi : mais je dois cependant ajouter que l'histoire des boucles se racontait déjà à Bâle quinze ans auparavant; il se peut donc qu'il y ait ici un anachronisme plutôt qu'une répétition du même acte.

2 Elle avait près de quatre-vingts ans.

Yverdon. L'huile avait tari dans la lampe : — et quelle lumière pouvait-elle encore répandre!

La plupart des maîtres étaient contre Schmid. Blochmann, plus tard directeur d'un célèbre établissement d'éducation à Dresde; Stern, directeur de l'école normale de Carlsruhe; Ackermann, instituteur à Francfort-sur-le-Mein; Krüsi, Ramsauer et d'autres, en tout douze maîtres, signèrent une plainte en forme contre Schmid, et l'année suivante ils quittèrent l'établissement.

Un an plus tard, le jour du Vendredi-Saint, Niederer, l'aumônier de l'établissement, annonça en chaire, en présence d'un auditoire nombreux et sans avoir prévenu Pestalozzi, son intention de quitter l'établissement; et il se mit à parler des misères qui y régnaient. Là-dessus Pestalozzi prend feu; il se lève, interrompt le prédicateur, et lui rappelle qu'il est là pour instruire ses catéchumènes, et non pour révéler ce qui se passe dans l'établissement.

La même année, M. Jullien de Paris, venu avec vingt-quatre élèves dans l'établissement, en sortit au bout d'un an de séjour, on dit, pour avoir été offensé par Schmid.

Niederer ne quitta pas Yverdon. Il y dirigea, secondé par Krüsi et Næf, l'institut des jeunes filles, que lui avait déjà cédé Pestalozzi avant la mort de sa femme. Pestalozzi essaya en vain de le réconcilier avec Schmid. Une lettre que lui écrivit Niederer le jeta dans une ébullition si violente qu'il tomba dans le délire et qu'on craignit pour sa raison. Schmid transporta le vieillard sur le Bulet, dans le Jura; l'air frais de la montagne, ainsi que le repos, lui fut salutaire, et il ne tarda pas à retrouver assez de calme pour pouvoir redescendre à Yverdon.

Placé entre Niederer et Schmid, qu'on ne pouvait réconcilier, Pestalozzi aima mieux sacrifier sa tête (le premier) que son bras droit. Mais ce sacrifice lui coûta cher. Après la guerre des billets et des lettres, on en vint à la guerre dans les gazettes, puis on s'attaqua de part et d'autre devant les tribunaux. Un procès en calomnie

intenté à Niederer par Schmid ne se vidant pas assez tôt au gré de ce dernier, il écrivit, pour répondre aux accusations de son adversaire, une brochure intitulée : *Vérité et Erreur*. Alors Niederer attaqua Schmid à son tour, et cela en justice correctionnelle. Schmid fut mis en état d'arrestation, ainsi que Pestalozzi, qui déclara avoir en tout agi de concert avec Schmid, et un long et ruineux procès commença. A la fin Schmid fut acquitté. Cet enfer dura sept ans. Que de fois, durant ces années d'orages Pestalozzi soupira après la paix! Plusieurs fois il écrivit à Niederer pour se réconcilier. « O mon Dieu, lui disait-il entre autres choses, dans une lettre écrite en février 1823, ô mon Dieu! combien je soupire après l'amour qui devrait nous unir, et qui serait si nécessaire à notre position et à nos rapports! O Niederer! combien je désire que, renouvelés par cet amour, nous puissions, à la première fête, aller ensemble à la communion sans craindre de donner du scandale!... Cher monsieur Niederer! chère dame Niederer! Je suis près de la tombe : laissez-moi y descendre en paix et réconcilié! »

Niederer demeura inflexible. Il ne pouvait, disait-il, se fier aux sentiments « du faible vieillard. » aussi longtemps qu'il serait en la puissance de Schmid. Ajoutons que la plupart des rapports sur cette matière sont en faveur de Niederer.

Je ne dirai plus que quelques mots de l'établissement. En 1818, Schmid conclut un contrat avec le libraire Cotta de Stuttgard, pour la publication de toutes les œuvres de Pestalozzi. L'empereur de Russie souscrivit pour 5,000 roubles, le roi de Prusse pour 400 thalers, le roi de Bavière pour 700 florins. Cette entreprise rapporta 50,000 francs. Pestalozzi, à la vue d'un succès si inoui, renaquit à l'espérance. Il voulut enfin fonder un établissement propre à former des régents pour les classes pauvres. Cet établissement s'ouvrit la même année à Clindy, près d'Yverdon. Mais bientôt le but de cette institution fut passé. On y reçut des jeunes gens de conditions diffé-

rentes, et on se mit à y enseigner le latin, le grec et même l'anglais. Pestalozzi, voyant son œuvre manquée, songea à la transporter à Neuhof; mais aucun des élèves qu'il avait élevés gratuitement à Clindy ne voulut l'accompagner. Il ferma donc cet établissement en 1824. A Yverdon, la position n'était plus tenable; ses élèves le fuyaient, se sauvaient; un d'entre eux lui dit un jour qu'il était l'Antechrist. La clôture définitive de son établissement eu lieu au printemps de l'an 1825. Pestalozzi était alors âg de quatre-vingts ans.

Le chant du Cygne.

Pestalozzi, après la dissolution de ses établissements, écrivit encore deux ouvrage; *Le Chant du Cygne* (Schwanengesang) et *Mes destinées* (Meine Lebensschicksale). Le premier peut être considéré comme son testament pédagogique. Le second est une histoire des misères de ses établissements. Comme on peut le voir dans le *Chant du Cygne*, page 230, Pestalozzi avait eu d'abord l'intention de fondre ces deux ouvrages en un seul.

On retrouve dans le *Chant du Cygne* les idées déjà développées, entre autres, dans l'ouvrage : « *Comment Gertrude instruit ses enfants*, » mais on y arrive souvent par un autre côté. Les éléments dont se compose le système pédagogique de Pestalozzi y sont groupés différemment. Les illusions de l'auteur y sont aussi moins vivement exprimées, et le but qu'il poursuit ne se montre plus qu'au travers de difficultés nombreuses. Pestalozzi ressemble en ce point à tous les novateurs : le temps leur apprend à juger plus sainement de la valeur de leurs découvertes.

J'ai essayé de résumer, dans le discours suivant, ce testament pédagogique de Pestalozzi :

Amis de l'humanité !

J'ai passé quatre-vingts ans, et, depuis quelque temps, je sens que ma fin approche. Je voudrais donc vous parler encore une fois des choses qui remplissent mon cœur. Veuillez m'é-

couter avec attention, et retenez de mes paroles ce que vous jugerez être bon et utile. Et si vous pouvez ajouter quelque chose de bon et d'utile à ce que je vais vous dire, faites-le avec amour et pour le bien de l'humanité.

Je commencerai par vous présenter mon système dans une comparaison.

Regardez ce chêne vigoureux dont le feuillage frissonne au souffle du vent. Eh bien, ce chêne sort d'un gland mis en terre à l'endroit où vous le voyez s'élever. Mais comment est-il arrivé à ce degré de majesté et de force? D'abord faible et presque sans vie, il semblait ne pouvoir s'élever au-dessus de l'herbe qui le recouvrait. Mais peu à peu il a grandi et a étendu son tronc et ses branches vers le ciel. Son accroissement a été lent et progressif, et chaque partie nouvelle est sortie de parties déjà existantes et qui la supportent : le tronc est sorti du collet de la racine, du tronc sont sorties les branches, des branches les rameaux, des rameaux les feuilles et les fruits.

Remarquez encore que ce développement s'est opéré au moyen d'une force interne, qui est à la fois une et multiple : une par sa source, et multiple par ses effets dans les millions de branches et de feuilles où elle se répand.

Remarquez encore que cette force a produit et a dû produire un chêne, et non un noyer ou un platane; car elle est unie à des lois qui déterminent son action et jusqu'aux formes des feuilles.

Cependant ce chêne, quoique chêne par sa vie, par sa force propre, par ses lois, par toute son individualité, dépend de circonstances extérieures : du sol dans lequel il croît, de l'air qui l'entoure, de la chaleur, de la lumière, de l'humidité, qui peuvent hâter ou retarder son développement, et le modifier en outre de mille manières différentes.

Laissons maintenant notre chêne et passons à l'enfant. Qu'y a-t-il dans ce nouveau-né qui le distingue d'un animal? Il est plus faible, plus débile qu'aucun d'eux. Le poulet court en sortant de sa coquille, le jeune chamois saute après sa mère. L'enfant peut à peine remuer ses bras. Cependant il y a en lui un homme, comme il y a un chêne dans le gland.

Mais par homme je n'entends pas ce que j'ai de commun avec les animaux, ma chair et mon sang; l'homme est cet être divin qui m'anime, c'est mon *cœur*, mon *esprit*, mon *talent*.

J'ai passé ma vie entière à rechercher comment l'homme se développait naturellement sous ses diverses faces pour arriver

à la hauteur du rôle qu'il est appelé à remplir dans la société.

Cette question, que j'exprime par *Idée de la Culture élémentaire*, comprend les parties principales suivantes :

1o La connaissance de la marche de la nature dans le développement de nos diverses facultés;

2o La connaissance des moyens propres à favoriser leur développement naturel;

3o Les limites que la nature prescrit à leur développement;

4o L'équilibre dans lequel on doit les maintenir;

5o La grâce divine;

6o Enfin, l'application à la vie des principes renfermés dans l'idée de la culture élémentaire.

I

La nature, dans le développement de nos facultés, suit une marche lente et progressive qui, comme dans le chêne dont j'ai parlé, est soumise à certaines lois naturelles. Je vais essayer de déterminer brièvement cette marche dans le développement du cœur, de l'esprit et du talent.

Je commence par le cœur. Comment cette faculté, source de la vie morale, se développe-t-elle naturellement? Et d'abord comment est-elle éveillée? Je vois poindre cette faculté sous les soins que la mère prend de son nourrisson. En satisfaisant ses besoins légitimes, elle éveille en lui la reconnaissance et la confiance. L'enfant apprend ainsi à aimer sa mère et à croire en elle. Il apprend de la même manière à aimer son père, ses frères et ses sœurs. Mais le cœur de l'enfant ne s'attache pas seulement à ceux qui prennent soin de lui et qui l'aiment : il s'attache aussi à tout ce qu'on aime dans la famille. Il croit en Dieu et aime Dieu, si Dieu est aimé dans le cercle où il vit. Et cette foi et cet amour l'entraînent dans la sphère de la vie morale; car celui qui aime Dieu cherche à faire sa volonté. C'est ainsi que l'enfant passe de la confiance envers sa mère et ses parents à la connaissance et à l'amour de Dieu, par où il entre dans la sphère de la vie morale et religieuse. Voilà la marche de la nature dans le développement du cœur.

J'ajouterai ici, sous forme de remarque, que puisque la nature a mis dans le cœur de la mère et dans les membres de la famille une affection et une sollicitude naturelles, qui produisent naturellement le développement du cœur, il en résulte que c'est dans

la famille que l'enfant doit être élevé, que c'est là que la nature veut opérer son développement.

Passons à l'esprit. Comment s'éveille et se développe cette faculté? Je la vois éclore sous les impressions que les objets exercent sur les organes de l'enfant. Mais l'esprit ne s'arrête pas à la perception des choses extérieures par le moyen des sens : il y a en lui un besoin d'exprimer au dehors, par des gestes et par la parole, les impressions du dedans. L'intuition et la langue sont intimement liées ensemble et marchent parallèlement dans le développement de l'esprit. Nous devons ainsi distinguer d'abord dans l'esprit deux forces ou facultés particulières : la *faculté de perception* et la *faculté d'expression,* autrement dit : la *faculté de recevoir* et la *faculté de rendre*. La première produit la seconde, comme dans un corps élastique la force qui comprime produit la force d'extension. Mais la faculté d'expression dont je parle est tout intellectuelle, et il ne faut pas la confondre avec le jeu mécanique des organes qui lui donnent passage au dehors. Ce jeu a son développement graduel à part, marchant parallèlement avec la faculté de perception et la faculté d'expression.

Mais la perception et la langue éveillent dans l'esprit une troisième faculté, la *faculté de penser*. Dès que l'esprit s'est formé par la perception des notions claires sur quelques objets, il commence à les distinguer, et par là à les compter; il remarque aussi leurs places respectives, leurs distances, leurs dimensions, leurs formes. On voit par là que les premières opérations de la pensée sont du calcul et de la géométrie, pour autant du moins que l'on peut ainsi nommer les éléments les plus simples de ces branches.

D'après cette exposition, on voit que le développement de l'esprit comprend trois degrés : la *perception,* la *langue* et la *pensée*.

Je passe maintenant à la troisième de nos facultés fondamentales, au talent. Les fondements de cette faculté sont d'une part intellectuels et de l'autre physiques : l'homme qui veut faire quelque chose doit avoir l'intelligence de son travail et l'adresse de l'exécuter. La marche naturelle du développement du talent est la suivante : l'homme observe et cherche à comprendre les procédés de l'art; il s'applique ensuite à les reproduire par imitation, puis il passe de l'imitation à la liberté et à l'indépendance dans l'action.

II

L'homme abandonné à lui-même, loin de toute société, vivant seul au milieu de la nature, ne s'élèverait pas, comme des exemples l'ont démontré, au-dessus de sa nature animale. C'est le contact de l'homme avec l'homme qui le développe, qui le cultive. Partout où il y a société, il y a culture. Le sauvage apprend à son enfant à aimer, à parler, à tirer de l'arc. C'est aussi là une éducation, mais une éducation produite par l'instinct, par la nécessité, par la nature seule. Cette éducation-là ne suffit pas. Pour que l'homme devienne véritablement homme, il a besoin de soins particuliers, d'une éducation intelligente, dont l'action vienne s'ajouter à l'œuvre de la nature, non pour la contrarier, mais pour l'aider, pour la diriger. Je vais essayer de montrer comment nous pouvons servir d'auxiliaires à la nature.

Remarquons d'abord que toute faculté se développe par le *simple moyen de son usage*. Autrement dit : *c'est la vie qui développe*. Le cœur se développe en aimant, l'esprit en pensant, la main en travaillant. Voilà un premier moyen de développement que nous ne devons pas perdre de vue.

Remarquons ensuite que ce qui donne un exercice agréable et facile à une faculté la fortifie et la provoque à l'action, tandis que ce qui est au-dessus de ses forces l'intimide et l'affaiblit. Le besoin de marcher diminue chez le petit enfant qui tombe ; un écolier se rebute et se décourage dans un enseignement au-dessus de ses forces.

Il faut donc, pour développer une faculté, non-seulement un exercice, mais encore un exercice approprié à ses forces et à ses besoins.

Faisons maintenant l'application de ces principes à nos principales facultés.

Le cœur. Pour développer le cœur de l'enfant, il lui faut de l'exercice et un aliment. Cet exercice et cet aliment, il les trouve dans le cercle de la famille. La sollicitude et l'amour de ses parents éveillent en lui l'amour et la foi. L'enfant aime et croit dans la mesure de l'amour et de la foi répandus autour de lui. Il résulte de là que plus l'enfant sera entouré de soins intelligents et d'affection, plus aussi son cœur se développera. Une famille bien réglée, vivifiée par l'amour et la foi, renferme dans sa vie les moyens les plus propres à développer naturellement le cœur de l'enfant, qui demande à pouvoir aimer et croire.

L'esprit. Les objets qui entourent l'enfant sont les moyens dont la nature se sert pour éveiller ses facultés intellectuelles. Cependant, tout ce qui frappe nos sens ne nous développe pas; ce qui nous développe, ce sont les objets au milieu desquels nous vivons, parce que ce sont les seuls qui donnent à notre esprit un exercice assez prolongé pour faire naître en nous des notions complètes. Il suit de là que les moyens de notre culture intellectuelle doivent être tirés des objets renfermés dans la sphère où nous vivons. Ces objets sont infiniment variés suivant les lieux et les circonstances, et doivent ainsi modifier infiniment le développement intérieur des individus; cependant ils agissent tous de la même manière surnotre être intellectuel : l'enfant qui joue dans la poussière, au bord du chemin, est développé par les objets qui l'environnent, d'après les mêmes lois que celui qui se traîne au pied d'un trône, ou qui s'amuse sur de somptueux tapis. Et ces règles ou lois consistent simplement à attirer l'attention de l'enfant sur les objets qui frappent ses sens, à les lui faire examiner et étudier convenablement. Dans cet exercice des facultés intellectuelles, on commence par les objets les plus simples, on passe ensuite à leurs qualités, à leurs actes; puis on étudie leurs parties, leur usage, on les compare entre eux pour arriver à des idées de genres, de classes, etc., etc. Par ce moyen, les impressions deviennent plus vivantes, plus réfléchies, plus intelligentes, et la faculté qui les conçoit se développe et se fortifie. On doit commencer dès le berceau à présenter des objets à l'enfant, en suivant dans ces exercices une marche graduelle et progressive. Le terme de cette étude est la connaissance de tous les objets renfermés dans la sphère où l'enfant est appelé à vivre.

Mais la faculté de perception, comme nous l'avons vu, est intimement liée à la faculté de s'exprimer, ou au langage. L'étude de la langue doit donc marcher parallèlement avec l'étude des choses, afin de mettre l'enfant en état de s'exprimer facilement et avec clarté sur toute l'étendue de ses connaissances. La langue ne doit être ni plus ni moins étendue que les notions ou idées qui lui servent de fondement dans chaque individu, et elle doit porter le cachet des divers développements opérés dans les diverses circonstances. Il est des cas, cependant, dans lesquels la langue peut précéder les idées qu'elle exprime. Le petit enfant commence par articuler une foule de mots auxquels il ne rattache le plus souvent aucun sens. Mais comme les mots qu'il

entend sont tirés du domaine de la vie, il arrive tôt ou tard un moment où l'idée vient s'emparer des mots. On peut donc aussi suivre cette méthode dans les exercices de langue qu'on donne à l'enfant pour continuer son développement. Dans mes établissements, je faisais apprendre de grands tableaux de mots avant d'en faire connaître le sens aux élèves. En général, l'enseignement de la langue doit demeurer, dans ses exercices, en harmonie avec la marche de la nature, et comme nous voyons encore que l'enfant apprend à parler sans règles et sans grammaire, par le seul fait de l'exercice et de l'usage, il faut aussi continuer à lui faire apprendre sa langue par l'exercice et l'usage. La grammaire ne doit venir que plus tard, et insensiblement, comme une étude à posteriori des formes déjà connues du langage.

D'après l'exposition qui précède, on voit que l'étude des choses et l'enseignement de la langue sont intimement liés entre eux, et qu'ils ne forment, à proprement parler, qu'un seul enseignement. Je lui avais donné dans ma *Méthode* le nom d'*enseignement intuitif*, mais on ne m'a jamais bien compris sur ce point.

Ce que je viens de dire de l'enseignement de la langue se rapporte essentiellement à la langue maternelle. L'étude d'une langue étrangère en diffère dans deux points principaux : 1o L'enfant la commence avec des organes déjà formés, sauf pour quelques articulations; et 2o il a déjà dans son esprit les fondements intellectuels de cette langue. Il ne s'agit donc pas ici de rattacher l'enseignement de la langue à l'exercice des organes et à l'étude des objets, mais simplement d'apprendre à l'enfant à exprimer dans une autre langue, ou avec d'autres sons, ce qu'il sait déjà exprimer dans sa langue maternelle. L'attention du pédagogue se bornera ainsi à chercher la marche la plus simple pour lui faire apprendre et retenir des mots et des phrases nouvelles. La nature nous donne encore ici la clef de la méthode qu'on doit suivre. Pourquoi une bonne française apprend-elle plus vite à parler français à un enfant allemand, que ne peut le faire un professeur? C'est parce que la bonne demeure dans la sphère des idées de l'enfant, qu'elle ne le sort pas de sa vie et qu'elle lui répète souvent les mêmes mots et les mêmes phrases. Elle procède de la même manière que s'il s'agissait de lui apprendre sa langue maternelle. Dans l'étude d'une langue étrangère, ne sortons donc pas l'enfant de la sphère de ses perceptions et commençons par lui apprendre des mots et des

phrases ; en d'autres termes, apprenons lui à parler avant de l'introduire dans les abstractions de la grammaire.

Remarquons en passant que l'étude d'une langue étrangère, faisant repasser à l'enfant ses différentes notions, devient par là un excellent moyen de cultiver son intelligence.

Mais le développement de l'esprit, qui commence par la perception et se poursuit par la langue, arrive bientôt à un troisième degré, à la réflexion, à la pensée, comme je l'ai dit plus haut. J'ai fait voir que les premières opérations de la pensée sont du calcul et de la géométrie. Ces deux branches se présentent donc naturellement comme un des principaux moyens de développer les facultés logiques de l'esprit, et il n'y a plus pour cela qu'à les soumettre à une méthode d'enseignement revêtue des qualités psychologiques nécessaires.

Je me résume maintenant, et je dis que l'esprit se cultive par la *perception* aussi complète que possible de la sphère dans laquelle on vit, par la *langue* qui la réfléchit au dehors, et par le *calcul* et la *géométrie* (étude des formes), tout spécialement désignés par la nature pour développer les forces de la pensée.

J'ai toujours professé ces principes, et si, dans mes établissements, le calcul et la géométrie ont prédominé, il faut l'attribuer d'une part aux circonstances, qui m'ont souvent fait faire le contraire de ce que je voulais, et de l'autre à la bonne méthode à laquelle ces branches ont été de bonne heure soumises dans mes établissements, tandis que l'étude des choses (l'enseignement intuitif — *Anschauungsunterricht*) et la langue n'avaient pas trouvé une forme d'enseignement aussi naturelle et aussi pratique. — Une autre contradiction apparente, que je tiens à expliquer ici en passant, est celle qui existe entre mes déclamations continuelles contre le bavardage de toutes les nuances et de tous les degrés sur des matières qu'on n'entend qu'à demi, et les mots et les phrases inintelligibles que je faisais apprendre par cœur aux enfants. Pour concilier les termes de cette apparente contradiction, je me borne à dire que, dans certains cas, la langue est le fondement de la pensée tout comme, en général, les pensées, le monde intérieur, sont le fondement de la langue. Les mots que je faisais apprendre par cœur, sans en donner l'explication *immédiate*, étaient des matériaux destinés à entrer plus tard dans l'édifice intellectuel auquel je travaillais, et qu'il importait de rassembler d'avance dans la mémoire.

Le talent. Cette faculté, comme je l'ai déjà dit, a un double

fondement : c'est une connaissance et une action physique ou mécanique. L'essence intellectuelle du talent est intimement liée à l'esprit, et se développe avec ce dernier. Tout ce qui cultive l'esprit cultive aussi le talent. L'étude des formes, par exemple, est en même temps un enseignement du dessin. Mais le talent, outre ce fondement intellectuel, en a aussi un qui est physique, lorsqu'il s'exprime par les organes des sens, et mécanique quand il se produit par le jeu des membres, en particulier de la main. Les yeux et les oreilles, comme aussi l'organe de la voix, se développent de bonne heure par l'exercice continuel auquel la vie les soumet. Le dessin et le chant sont particulièrement propres à leur donner un haut degré de perfection. Les muscles en général, les membres et la main sont fortifiés et développés par tout ce qui les met en activité. Les enfants de la campagne et tous ceux qui dans une position ou dans une autre sont obligés d'aider lenrs parents, sont, sous ce rapport, dans une position bien plus avantageuse que les enfants des riches. Les objets propres à exercer le talent doivent être tout à la fois à la portée de l'intelligence et à celle de la force ou de l'adresse de l'organe qui est exercé.

III

Quand un tailleur fait un habit, il prend mesure sur la personne qui doit le porter, afin qu'il ne soit ni trop grand, ni trop petit. Il faut procéder de même dans l'éducation et donner à l'homme une culture en rapport avec ses besoins : elle ne doit ni demeurer en deçà, ni les dépasser.

Le degré de développement de tout homme est donné par la sphère dans laquelle il vit. Cette sphère, il doit la réfléchir tout entière dans son cœur, dans son esprit, dans son talent.

Il y a du danger à pousser au delà le développement de l'homme : on ne peut le faire sans affaiblir la vie qu'il doit déployer dans sa sphère. Le laboureur qui concentrera son intelligence et son talent dans les limites de sa vocation, la remplira mieux et sera plus heureux que celui qui s'occupera en outre de chasse, d'industrie ou de commerce, ou dont l'esprit courra le monde dans les livres et les gazettes. *Les forces qu'on dépense en dehors de sa vocation sont perdues pour celle-ci*. Il est à remarquer encore, d'après les règles de la nature, que sortir de la sphère à laquelle on est lié par la vie, c'est courir dans le vague : c'est là qu'est le pays des illusions, des châteaux en Espagne, des

jugements téméraires, des erreurs, des préjugés, et surtout celui des déceptions, pour ceux qui s'y aventurent en courant après la fortune.

On cultive l'homme en aveugle dans notre siècle, en méconnaissant les limites que la nature prescrit à son développement. On pourrait établir trois degrés de culture :

La culture des gens de la campagne : degré inférieur ;

La culture des bourgeois et artisans des villes : degré moyen ;

La culture scientifique, pour les carrières scientifiques : degré supérieur.

Pour le paysan, les choses essentielles, sont la charrue, la force des muscles, et la solidité du corps. Il n'a pas à un même degré que l'artisan besoin du calcul, de l'écriture, de la lecture. La géographie et l'histoire le sortent de sa sphère.

L'artisan et le bourgeois ont besoin d'une plus grande culture de l'esprit et du talent, à cause de la nature de leurs relations et de leurs occupations.

Je ne dis rien des savants.

Le repos et le bonheur de l'humanité dépendent en partie de l'observation de ces principes. La transgression des mêmes principes amène la rupture des liens sociaux, et introduit la confusion dans la société.

IV

Quoiqu'on puisse distinguer dans l'homme diverses facultés, il ne faut cependant pas perdre de vue qu'elles sortent toutes d'un centre commun, d'où se répandent partout la même vie et la même force. Cette unité de vie et de force qui circule dans tout notre être, et qui pousse au développement de notre humanité tout entière, nous fait comprendre que l'équilibre dans le développement de nos facultés est une des lois de la nature. Mais nous avons d'autres moyens encore de constater l'existence de cette loi. Quand nous scrutons notre nature, nous trouvons que le cœur est le centre de notre personnalité, le foyer d'où rayonnent la force et la vie. L'amour produit la foi, la conscience, la fidélité, l'activité, la persévérance, le renoncement, le sacrifice. Plus l'amour abonde, plus les facultés de l'homme sont actives, plus leur développement est naturel et solide, plus aussi leur équilibre, qui est l'expression de l'unité de notre nature, s'établit et se consolide.

L'équilibre naît ainsi directement de l'action du cœur, de la vie la plus intime de notre humanité.

D'un autre côté, nous voyons que là où l'équilibre est brisé, l'homme est un navire sans voiles, sans boussole ni gouvernail : cela est vrai quand la nature animale prend le dessus et que l'homme devient l'esclave de ses appétits charnels; cela est vrai quand l'esprit manque de l'appui du cœur, ou de celui du talent ou de tous les deux.

L'idée de la culture élémentaire exige donc l'harmonie dans le développement des facultés.

Ceci nous amène à dire un mot d'une grande plaie du siècle, de sa culture superficielle. Partout on veut cueillir des fruits avant les fleurs; on commence par les applications extérieures pratiques, et l'on néglige la culture des facultés et l'amour qui doit les unir et les vivifier. De là cette légèreté pour courir après tout ce qui fait du bruit ou qui a de l'éclat; de là cette inconstance dans les principes, dans les jugements; de là ce malaise qui poursuit quiconque a laissé s'éteindre l'amour dans son cœur et dans sa famille.

Nous ne devons cependant pas considérer l'équilibre des facultés comme un but qu'on puisse atteindre. L'homme ne pourra jamais qu'en approcher. Les dons différents, les positions, les circonstances, donneront toujours, dans tout individu, la prédominance à une faculté quelconque; mais il faut néanmoins tendre à l'harmonie dans la nature, il faut tendre à la perfection

V

Jusqu'ici je n'ai considéré que la nature humaine dans ses facultés, ses lois et son développement naturels. Mais cette nature ne peut vivre seule et de sa propre vie. Il y a, en dehors de notre nature, une base sur laquelle elle doit reposer tout entière : c'est la grâce divine. Hors de cette grâce, l'idée de la culture élémentaire n'a aucun fondement solide et ne peut parvenir à cette pleine harmonie que j'ai présentée comme l'œuvre de la nature et de l'éducation. Hors de cette grâce que l'homme doit chercher en Dieu par la prière, tout dans l'homme, son cœur, son esprit, son talent, est insensiblement ramené sous l'empire de sa nature animale, de son égoïsme. Oui, ce qui donne de la vie au cœur et le purifie, ce qui ennoblit l'intelligence et sanctifie le talent, c'est la grâce de Dieu. Elle doit

devenir l'âme de notre âme, la vie de notre vie, sans quoi toute notre éducation s'écroule sous le poids de sa faiblesse.

VI

Mais, me demandera-t-on, votre idée de la culture élémentaire est-elle réalisable? Je ne me dissimule pas un instant que l'idée de la culture élémentaire, telle que je viens de l'esquisser, ne pourra jamais pénétrer toutes les classes de la société au point d'y ramener tous les hommes dans la voie de la nature, et de leur faire trouver sur ce chemin la paix et le bonheur attachés au perfectionnement de leur être. Cependant j'ai la conviction qu'elle peut trouver une très-grande application dans la société. Les moyens qu'elle recommande sont, en général et pour l'essentiel, si simples, ils sont tellement liés à nos instincts et à la vie, qu'elle peut être mise partout en pratique; il s'agit essentiellement d'apprendre à l'enfant à prier, à penser, à travailler. Tout le monde n'est-il pas capable de cela? Oui, l'idée de la culture élémentaire peut pénétrer dans des millions de familles et y mettre en activité des millions de forces, comme elle le fait déjà, sous l'influence de la nature, mais comme elle devra le faire bien davantage encore. Or, je crois que si des millions de forces travaillent en faveur de l'idée dont je parle, il en résultera un bien incalculable pour l'humanité.

Je m'arrête maintenant, chers amis! Je vous ai esquissé, à traits rapides, le sujet qui m'a occupé toute ma vie, l'idée à laquelle je me suis dévoué tout entier. Puissent mes paroles trouver en vous un sol bien disposé, et puissiez-vous faire une abondante moisson dans le champ que j'ai arrosé de mes sueurs et de mes larmes!

DERNIÈRES ANNÉES DE PESTALOZZI

Pestalozzi n'avait eu qu'un enfant, un fils qui était mort en 1794, laissant un enfant non encore élevé. Ce petit-fils de Pestalozzi était en possession de Neuhof, et c'est auprès de lui que se retira notre vieillard après la débâcle d'Yverdon.

Entre ses heures de travail (c'est là qu'il écrivit le *Chant du Cygne* et *Mes Destinées*), le vieillard se plaisait à revoir

les champs et les forêts, témoins de ses rêves d'autrefois, et presque tous les jours il se rendait à l'école de Birr, où il se plaisait à enseigner l'A B C aux plus jeunes écoliers.

Le 3 mai 1825, il assista à la réunion de la *Société helvétique*, à Schinznach. Touché de la confiance qu'on lui témoigna en le nommant président pour l'année suivante, il porta au dîner le toast suivant : « A la Société, qui ne brise pas le roseau froissé et n'éteint point le lumignon qui fume encore ! »

Le 21 juillet 1826, il visita avec Schmid le célèbre institut de Beuggen. Il y fut reçu avec tout le respect dû à la vieillesse et au mérite. Un enfant de l'institut s'avança et déposa une couronne de chêne sur la tête du vieillard. Mais Pestalozzi ne voulut point la recevoir; il la prit et la posa sur la tête de l'enfant, en disant d'une voix émue : « Ce n'est pas à moi, c'est à l'innocence qu'appartient cette couronne. »

Quelques mois plus tard, un vil pamphlet dirigé contre Pestalozzi et ses établissements vint plonger notre vieillard dans d'horribles tourments intérieurs : ce fut son coup de mort. « Mes souffrances, lit-on sur une feuille écrite dans ses derniers jours, mes souffrances sont inexprimables !.... Mourir n'est rien, mais voir descendre son œuvre avec soi dans la tombe ! ah ! c'est épouvantable !... Mes pauvres ! les pauvres opprimés, méprisés, repoussés !.. Mais celui qui a soin des passereaux ne vous oubliera pas; il vous consolera, comme il ne m'oubliera pas non plus, et il me consolera aussi. »

Avant de mourir, il dit aux siens : « Je pardonne à mes ennemis; puissent-ils trouver la paix, maintenant que je vais entrer dans le repos éternel. Qant à vous, mes enfants, cherchez la paix et le bonheur dans le cercle tranquille de la famille. »

Pestalozzi mourut à Brougg, le 17 février 1827, et fut enterré le 19 à Birr, auprès de la maison d'école, selon le désir qu'il en avait exprimé. Pendant dix-huit ans un vieux rosier a seul marqué la place où il repose. Ce n'est

qu'en 1845 que le gouvernement d'Argovie décida de lui ériger un monument convenable. Un an plus tard, on fonda à Neuhof une école agricole destinée à former des régents pour les classes pauvres, suivant le désir qu'en avait eu Pestalozzi en quittant Yverdon.

Coup d'œil rétrospectif.

Après avoir lu ce qui précède, plusieurs se demanderont peut-être si Pestalozzi a bien mérité la réputation dont il jouit dans le monde. Si l'on s'arrête à l'activité extérieure de Pestalozzi, à son enseignement, à ses établissements d'éducation, à son physique négligé comme ses œuvres, certes nous ne trouvons rien en lui d'extraordinaire. Il n'est pas beaucoup d'instituteurs moins capables de tenir une classe. Mais Pestalozzi a jeté dans le monde des idées nouvelles et fécondes. A la culture superficielle et mécanique du dix-huitième siècle, qui ne faisait que *dresser* l'homme, il a substitué une éducation en harmonie avec les besoins et les lois de la nature humaine. C'était un travail immense, dans lequel tout était à créer : du côté théorique, il fallait sonder l'âme humaine, découvrir ses besoins, surprendre les secrets de son développement naturel; du côté pratique, il fallait fonder des établissements d'éducation, créer des méthodes d'enseignement, et faire des expériences propres à vérifier l'excellence des principes découverts par l'observation et la réflexion. Dans cette œuvre colossale, Pestalozzi est un pionnier qui s'avance sur une terre inconnue; il ne suit pas une route battue, il se fraye un chemin. N'exigeons donc pas de lui une marche trop assurée; ne lui reprochons pas trop sévèrement ses obscurités et ses égarements; mais admirons son zèle, son activité, son génie créateur. Pestalozzi, le premier, a donné un corps à l'idée d'une culture naturelle; le premier, il en a fait sortir un système, un monde entier; il est le tronc de l'arbre pédagogique qui a poussé sur la place déblayée par Rousseau. soumettant l'éducation aux lois de notre nature, il a

rendu son œuvre indestructible, parce qu'elle repose sur une vérité éternelle.

Toutefois, ce n'est que dans son principe que nous pouvons adopter la pédagogie de Pestalozzi; dans son application, elle renferme des lacunes et des erreurs. Il s'est peu étendu sur la culture du *cœur* et du *talent*. Il n'est complet et profond que dans ce qui regarde l'intelligence. Qant à ses méthodes d'enseignement, elles n'étaient guère que des essais, et l'on n'en a conservé que l'esprit dans les ouvrages allemands qui ont succédé à ceux de Pestalozzi et de ses collègues. L'enseignement des éléments des mathématiques fait exception; malgré son caractère abstrait, il était bien coordonné et profondément psychologique. En général, il faut s'inspirer des principes de Pestalozzi pour enseigner et pour écrire des livres destinés aux écoles; mais il ne faut pas le suivre jusqu'à la lettre.

Pestalozzi était, comme on l'a vu, pédagogue par philanthropie. Il voyait dans le développement rationnel des facultés le salut de l'humanité. On peut admettre ce principe, mais à la condition qu'on place le Christ de l'Evangile en tête des objets qui servent d'exercice et, par là même, de moyens de développement à nos diverses facultés. Autrement, nous courons risque de tomber dans un naturalisme qui nous éloignerait du but, au lieu de nous en rapprocher. Pestalozzi n'a pas suffisamment connu et approfondi cette clef de voûte, sans laquelle son édifice ne saurait se soutenir, mais retomberait sur lui-même comme un tas de décombres inutiles et embarrassantes. Espérons que notre temps, qui étudie sous tant de faces différentes la personne du Sauveur, finira par trouver la place et l'importance qui lui sont dues dans l'édifice pédagogique inauguré par Pestalozzi.

PÉDAGOGIE ANGLAISE

§ 1. André Bell et Joseph Lancaster,
Promoteurs de l'enseignement mutuel (Méthode Bell-Lancaster).

Pendant que Pestalozzi jetait en Suisse et en Allemagne les bases d'une culture rationnelle des facultés et d'un enseignement soumis aux lois qui président à leur développement, *André Bell* et *Joseph Lancaster* organisaient, l'un en Angleterre, et l'autre en Amérique, l'enseignement dit *mutuel*. Cette phase dans le développement de l'école mérite que nous nous y arrêtions un instant.

L'enseignement mutuel, qui permet à un seul maître d'occuper un très-grand nombre d'enfants, en se faisant aider par ses élèves les plus distingués, a été connu et pratiqué avant l'apparition des deux pédagogues célèbres qui lui ont donné leurs noms. Le voyageur Della Valle le trouva établi dans l'Inde vers 1623. L'Allemagne a eu des écoles organisées d'après ce principe. Nous l'avons vu mettre en pratique à Stanz par Pestalozzi. En France l'enseignement mutuel a été employé de 1747 à la Révolution, dans l'*Hospice de la Miséricorde* comme aussi dans l'*Institut du chevalier Paulet*, à Paris. Il était néanmoins réservé aux Anglais Bell et Lancaster, qui ignoraient probablement les essais faits ailleurs, de donner à cet enseignement une organisation pratique et une impulsion vigoureuse.

Le système de Bell et celui de Lancaster sont à peu près identiques ; ils ne diffèrent que dans des points d'une importance secondaire. Les écoliers sont divisés en plusieurs groupes ou classes, placés sous la direction immédiate des élèves les plus avancés, qui leur apprennent à lire, à écrire, à calculer, etc., comme ils l'ont appris eux-mêmes du maître. Ces élèves-aides portent le nom de *moniteurs*. Chacun d'eux a ses élèves, une dizaine environ, assis sur

un banc, ou, comme le voulait Bell, rangés en demi-cercle devant lui, et debout. Outre les moniteurs, il y a encore dans la classe divers fonctionnaires : l'un est chargé de surveiller les moniteurs et leurs classes; un autre tient le registre scolaire, note les absences, les bons et les mauvais points; un troisième règle les cahiers, distribue les ardoises, les modèles, etc., etc. Ce mécanisme mis en fonction dans une vaste salle, convenablement distribuée, et réglé par des manœuvres habilement combinées, accomplit sans désordre et sans trop de bruit toute la besogne scolaire que le maître a distribuée d'avance à ses moniteurs. Un système sévère de peines et de récompenses maintient les enfants sous une bonne discipline. Le maître, semblable au chef d'une fabrique, surveille le tout et intervient dans les cas difficiles. Il ne donne de leçons qu'aux moniteurs et aux jeunes aides qui veulent se consacrer à l'enseignement. Une grande école établie d'après ces principes, et dirigée par un maître habile, offre certainement un des spectacles les plus beaux et les plus imposants.

L'honneur d'avoir organisé le premier une école semblable revient à André Bell, ecclésiastique anglais, né en 1752, à Saint-Andrews, en Ecosse. C'est à Egmore, près de Madras (dans l'Inde), qu'il fit le premier essai de sa méthode dans un orphelinat placé sous sa direction. Revenu en Angleterre, il publia à Londres, en 1797, un rapport sur sa méthode et dès l'année suivante on se mit à fonder des écoles d'après le système qu'il venait de faire connaître.

La même année, soit en 1798, Joseph Lancaster, né à Londres en 1778, ouvrait dans sa ville natale une école de pauvres et découvrait les mêmes procédés que son compatriote. L'école de Lancaster ne tarda pas à prospérer, et quoiqu'il se fût joint à la secte des Quakers dès l'an 1801, il trouva des protecteurs jusque dans la famille royale. Le zèle qu'il déploya pour avancer son œuvre lui fit faire de trop fortes dépenses, mais il fut aidé par Fox et Andern,

qui se joignirent à lui et remirent l'ordre dans ses finances. Dans les années 1810 et 1811, Lancaster parcourut le Royaume-Uni pour y provoquer la fondation d'écoles d'après son système. Malheureusement il perdit peu à peu, par sa faute, la confiance de ses amis et de ses protecteurs, et il épuisa totalement ses ressources par la création d'un grand établissement à Tooting, qu'il ne put achever. D'un autre côté, les ecclésiastiques anglicans voyaient d'un œil d'envie l'influence pédagogique du quaker Lancaster et ils se mirent à lui opposer Bell, qui s'était retiré à la campagne, et qu'ils engagèrent à fonder des écoles et à écrire des manuels d'enseignement. On le plaça aussi à la tête d'une société pédagogique, patronée par le roi d'Angleterre, et qui devait provoquer sur une large échelle, la fondation de nouvelles écoles.

Abandonné de ses protecteurs, ruiné et humilié, Lancaster partit pour l'Amérique en 1820. Accueilli et protégé par Bolivar, il fonda plusieurs écoles dans la Colombie. Il se rendit ensuite à Trenton, dans les Etats-Unis. En 1828, il tomba dans une si grande pauvreté, qu'il dût recourir à la générosité des Américains. En 1833, nous le trouvons à Montréal, dans le Canada, vivant du travail de ses mains. Enfin, en 1838, ce célèbre pédagogue mourut à New-York, dans le plus grand dénûment. Quant à Bell, il laissa, à sa mort (28 janvier 1832), une fortune de 120,000 l. sterl., qu'il avait léguée à différents établissements d'instruction.

Depuis 1814, on a fondé, dans presque tous les Etats de l'Europe et dans d'autres parties du monde, un nombre considérable d'écoles lancastriennes. Il y a une vingtaine d'années, on en comptait environ 15,000. C'est en Allemagne que ces écoles ont le moins prospéré, sans doute parce que l'instruction primaire y était déjà trop avancée. Il est évident qu'un moniteur ne saurait remplacer un maître, et que ce serait reculer que de se contenter du premier quand on peut avoir le second. Mais quel bienfait, dans un pays où il y a beaucoup d'enfants et peu

d'instituteurs, qu'une méthode qui permet à un seul maître d'instruire des centaines d'enfants! Et quelle économie d'argent! Voilà ce que les Allemands ont trop oublié dans leurs critiques de la méthode Bell-Lancaster. Au reste, on ne manque et ne manquera jamais, dans aucun pays, d'écoles comptant un grand nombre d'enfants de différents âges et de différentes forces, que le maître ne saurait tous occuper à la fois, et dans lesquelles l'enseignement mutuel, combiné avec celui du maître, sera toujours un bienfait. On devrait, plus qu'on ne le fait, perfectionner ce système mixte, qui répondrait cependant à tant de besoins, et, dans ce but, il serait bon qu'il y eût partout quelques écoles lancastriennes modèles, auxquelles les instituteurs primaires pussent emprunter ce qui conviendrait à leurs circonstances particulières. Combien n'y en a-t-il pas qui ne savent comment se tirer d'embarras, dans des écoles dont la direction est rendue difficile par le nombre, la différence d'âge et le sexe des enfants!

La méthode Bell-Lancaster a donné une physionomie toute particulière aux écoles anglaises (Angleterre et États-Unis). Les établissements d'éducation, depuis l'école de village jusqu'au gymnase, n'ont souvent qu'une grande salle pour toutes les classes, divisions ou groupes. On a perfectionné le système en remplaçant les moniteurs par des maîtres, et en séparant les divers groupes par des rideaux pour les récitations, ou en construisant autour de la grande salle des cabinets, où les diverses classes se rendent pour répéter leurs leçons. Mais le fond de l'enseignement a peu changé. L'enseignement simultané commence cependant à se répandre dans les écoles supérieures. Les tableaux et les manuels des élèves, faits avec le plus grand soin (comme l'exige la nature de l'enseignement mutuel), demeurent jusqu'ici la pierre fondamentale de l'enseignement, et le rôle du maître continue à être secondaire; il consiste essentiellement à donner des tâches et à faire réciter les leçons. Aussi s'aperçoit-on peu du changement de maîtres. Aux Etats-Unis un

grand nombre de nominations ne se font que pour la durée de l'année scolaire. Nous reviendrons plus loin sur ce caractère original de la pédagogie anglaise[1].

L'ouvrage le plus célèbre de Bell est son *Elements of tuition* (1812). De Lancaster on a : *Improvements in education* (1803) et *the British System of education* (1810),

§ 2. Hamilton.

Pendant que Bell et Lancaster s'occupaient avec tant de succès de l'organisation des écoles anglaises, Hamilton, leur compatriote et leur contemporain, propageait avec éclat une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues.

Hamilton débuta comme commerçant. S'étant rendu à Hambourg en 1798, il s'y fit donner des leçons de français par un émigré nommé Angély, sous la condition qu'il le dispenserait de la grammaire, attendu qu'il avait assez d'autres choses dans la tête. Angély, dans sa première leçon, lui traduisit mot à mot une petite anecdote allemande, et lui fit répéter cet exercice. Au bout de douze leçons, Hamilton fut en état de lire un ouvrage facile. « Voilà, dit-il, l'origine de ma méthode; mais alors je songeais aussi peu à devenir maître de langues que je pense aujourd'hui à apprendre à voler. »

Des revers qu'il essuya dans son commerce engagèrent Hamilton à partir pour l'Amérique. Il arriva à New-York en 1815, et se mit tout de suite à donner des leçons de français, qu'il se faisait payer à raison d'un dollar par heure et par élève. La première année, il rassembla déjà

1. *Les écoles du dimanche* avec groupes d'enfants et moniteurs (ou monitrices) sont tout simplement une application de la méthode lancastrienne à l'enseignement religieux. Dans sa méthode, Lancaster attachait une grande importance à l'action que les élèves exercent les uns sur les autres (les moniteurs sur les groupes et les groupes sur les moniteurs) et ce principe est encore l'un de ceux qui recommandent le plus au penseur chrétien l'application de la méthode lancastrienne aux écoles du dimanche.

70 élèves. Hamilton professa ensuite à Philadelphie, à Baltimore et dans d'autres villes, avec un succès croissant. En 1823, il revint en Angleterre, où il annonça avec grand bruit qu'en quelques semaines il pouvait faire apprendre le grec, le latin, le français, l'italien et l'allemand à des élèves qui n'avaient encore aucune notion de ces langues. Dans l'espace de dix-huit mois, il eut 600 élèves. Sa réputation devint extraordinaire. Hamilton mourut en 1831, après avoir enseigné dans plusieurs villes de l'Angleterre, de l'Ecosse et de l'Irlande.

Voici maintenant les procédés particuliers de la méthode Hamilton, et les principes sur lesquels elle s'appuyait :

Hamilton mettait d'abord entre les mains de ses élèves un ouvrage écrit dans la langue qu'ils devaient apprendre, ordinairement l'*Evangile selon saint Jean*, afin de les mettre d'emblée en rapport avec cette langue; puis il commençait à leur traduire mot à mot le texte original, exercice qu'ils devaient répéter après lui. C'était un premier cours. Dans deux autres cours, on traitait de la même manière d'autres livres du *Nouveau Testament*. Dans le troisième, il passait à la grammaire. Les élèves devaient apprendre à conjuguer les verbes réguliers et une douzaine de verbes irréguliers d'un usage habituel. Enfin, il faisait traduire l'*Evangile selon saint Jean* d'anglais (l'idiome de ses élèves) en français, ou dans toute autre langue qu'il enseignait. Cette traduction, faite de vive voix et par écrit, devait être correcte. Après six ou huit exercices, les élèves étaient censés parler et écrire sans fautes. « On continue ainsi, dit Hamilton, à traduire en français le Testament anglais, jusqu'à ce que les élèves n'aient plus besoin du secours du maître. Alors on leur donne chaque jour une composition, soit une lettre familière, soit une lettre d'affaire, soit une narration, jusqu'à ce que le style ne renferme plus d'anglicismes, ce qui est le point le plus difficile et qu'on n'obtient que peu à peu par des lectures assidues. »

Dans l'enseignement du latin, Hamilton procédait de la manière suivante : Il lisait et traduisait, comme nous l'avons dit plus haut, l'*Evangile selon saint Jean*. Il consacrait trois heures à la traduction du premier chapitre. Dans la quatrième heure, il traduisait déjà 50 à 70 versets. « Dans la dixième leçon, dit Hamilton, la classe traduit déjà en entier, et sans peine, l'*Evangile selon saint Jean*. »

Dans le second cours, qui comprenait aussi dix leçons, il faisait lire un *Epitome Historiæ sacræ*, expliquait les déclinaisons et conjugaisons, et remettait à ses élèves une grammaire qu'il avait fait imprimer, mais sans la leur faire apprendre par cœur, car il était, comme Ratich, ennemi des exercices purement mnémoniques. Dans le troisième cours, il faisait de la syntaxe en lisant *Cornelius Nepos*. Dans le quatrième, il faisait lire *César*; dans le cinquième, *Virgile*, et dans le sixième, *Horace*. Tous ces auteurs, Horace excepté, étaient lus avec traduction interlinéaire. Hamilton faisait lire treize volumes dans l'espace de six mois.

« Cinq à six mois d'attention soutenue de la part des élèves et du maître, dit Hamilton, suffisent pour apprendre autant de latin qu'on en apprend en cinq ou six ans par les procédés ordinaires. Arrivés à ce point, les élèves peuvent faire des compositions latines, et, en dix leçons, ils ont fait autant de chemin que ceux qui écrivent des rames de papier en suivant l'ancienne méthode. »

Telle est la méthode Hamilton, qui a fait tant de bruit pendant quelques années, et qui, aujourd'hui, est à peu près abandonnée. Hamilton, comme beaucoup de novateurs, avait une confiance sans borne en ses procédés; et cette confiance, jointe au zèle et à l'exaltation qu'elle entretenait, a pu produire de grands résultats. Je considère néanmoins comme mérité, en partie, l'oubli dans lequel elle est tombée. La méthode Hamilton me paraît être un expédient ingénieux pour enseigner en peu de temps à comprendre et à parler plus ou moins correcte-

ment une langue étrangère. Ce résultat suffisait au plus grand nombre des élèves d'Hamilton, appartenant à la classe des industriels et des marchands. Mais ce qui suffit à un voyageur, à un garçon d'auberge ou de magasin, à un colon, ne suffit pas à un jeune homme qui fait des études, dans un collége, par exemple. Non-seulement celui-ci a besoin de comprendre et de pouvoir faire usage des langues qu'on lui enseigne, mais il faut encore que son esprit soit cultivé par le moyen de ces langues. Ce second but est même le plus important quand il s'agit des langues mortes, et en particulier du latin. Voilà ce qu'Hamilton n'a pas compris : il n'a considéré que le côté pratique et mercantile des langues.

§ 3. Les écoles et l'éducation en Angleterre.

Robert Raikes, né en 1735, mort en 1811, doit être considéré comme le promoteur des écoles primaires en Angleterre. A la vérité, il ne fonda que des écoles du dimanche, d'un caractère exclusivement religieux; mais ces écoles firent bientôt sentir le besoin d'une instruction plus générale, et préparèrent le terrain à Bell et à Lancastre, qui parurent à point nommé pour donner satisfaction au besoin qu'elles avaient fait naître.

L'école primaire, préparée par Raikes, organisée par Bell et Lancastre, ne tarda pas à se développer. En 1833, on comptait déjà 1 écolier sur 11 âmes de population. Et tout ce chemin avait été parcouru sans la coopération du gouvernement. Jusqu'en 1870, ce sont les diverses églises et les particuliers qui ont fondé et entretenu toutes le écoles. Le peuple anglais est trop jaloux de ses libertés pour remettre entre les mains du gouvernement le monopole de l'enseignement. Il craindrait son influence dans un sens ou dans un autre. Néanmoins le gouvernement s'intéresse de plus en plus aux écoles par des subsides et des lois destinées à répandre l'instruction. En 1832 le parlement vota, pour la première fois, la somme de

500,000 fr. pour encourager l'instruction primaire. En 1856, il créa le département de l'instruction. Ce département se borna à encourager et à régulariser le travail des sociétés et des particuliers. En 1870 parut l'*Elementary Education Act*, en vertu duquel un *comité scolaire* fut créé dans chaque district, où il n'était pas suffisamment satisfait aux besoins de l'instruction primaire. Ce comité reçut la qualité de personne civile pour acquérir, recevoir des donations et gérer des propriétés immobilières ; il fut aussi revêtu d'un droit étendu pour prendre telles résolutions qu'il jugerait nécessaires pour ouvrir, organiser et diriger des écoles. Le comité scolaire de Londres avait à pourvoir à l'instruction de 150,000 enfants qui ne fréquentaient aucune école. En cinq années il a construit 134 maisons d'école, pouvant contenir environ 110,000 enfants. La même activité s'est produite dans les divers districts où des besoins d'instruction se faisaient sentir. Les écoles fondées par les comités scolaires en vertu de la loi de 1870 sont entretenues par une subvention de l'Etat, par une contribution scolaire perçue dans les divers districts scolaires et par une finance scolaire payée par les enfants. A Londres les enfants pauvres paient un penny, environ dix centimes, par semaine. Les autres de deux à six. On tient en Angleterre à la *non-gratuité* de l'enseignement, parce que l'on apprécie mieux ce que l'on paie que ce qu'on reçoit gratuitement. Il est entendu que les enfants qui ne peuvent rien payer sont reçus gratuitement dans l'école publique. Mais les plus pauvres mêmes ont à cœur de payer leur penny.

En 1876, l'activité des comités scolaires avait fait assez de progrès pour que dans un temps rapproché tous les enfants pussent fréquenter une école, et une nouvelle loi a rendu l'enseignement primaire obligatoire pour tous les enfants âgés de cinq à quatorze ans. Après l'âge de dix ans des dispenses de fréquentation peuvent être accordées aux enfants qui ont suivi les écoles régulièrement jusqu'à cet âge. Les enfants peuvent d'ailleurs

fréquenter l'école qui a la préférence de leurs parents.

La loi de 1876 ordonne aussi la création d'*écoles industrielles* pour les enfants qui ne sont pas suffisamment occupés à la maison. Dans ces écoles ils trouvent des occupations nouvelles à côté de l'instruction. Ils y prennent aussi un ou plusieurs repas. Les petits vagabonds sont contraints d'entrer dans ces écoles.

L'enseignement religieux n'est pas exclu des programmes. Toutefois aucun enfant n'est obligé de le recevoir, si les parents demandent qu'il en soit dispensé. « Les Anglais, de toute opinion et de tout parti, dit M. Leroy-Beaulieu [1], sont beaucoup trop libéraux pour rêver la laïcité de l'instruction dans le sens où l'entendent certaines personnes chez nous. Il ne viendra jamais à l'esprit d'un groupe considérable en Angleterre de vouloir fermer les écoles religieuses. »

Jusqu'au milieu de ce siècle, l'Angleterre n'a pas eu de corps enseignant primaire. On prenait, pour tenir les écoles, des hommes ou des femmes sans culture spéciale, souvent hors d'état d'exercer une autre vocation. J. K. Schuttleworth et C. Tuffnell fondèrent en 1840, à Battersea, près de Londres, la première école normale du Royaume-Uni. Cette institution passa quatre ans plus tard sous la direction de la *Société nationale* (National school Society), laquelle ouvrit encore deux autres établissements analogues, l'un pour former des instituteurs, et l'autre pour des institutrices. Jusqu'en 1860, 45 écoles normales furent fondées par diverses églises et sociétés religieuses ; 36 en Angleterre et 9 en Ecosse. Dans le premier de ces pays, elles portent le nom de *Training Schools* (écoles pédagogiques), et dans le second, celui de *Normal Schools*. Aujourd'hui l'Angleterre (avec l'Ecosse et l'Irlande) compte de 60 à 70 écoles normales. Toutes sont libres. Celles qui se soumettent aux lois et règlements relatifs à la formation des instituteurs reçoivent une subvention du gouvernement sous forme de bourses accordées aux élèves maîtres.

1. *Revue pédagogique*. 1878.

Les élèves des écoles normales sont ordinairement recrutés parmi les moniteurs ou sous-maîtres des diverses écoles primaires. Plusieurs ont enseigné depuis l'âge de treize jusqu'à l'âge de dix-huit ans avant d'entrer dans l'école normale. Pendant ce stage l'aspirant instituteur porte le nom de *Pupil Teacher* et reçoit déjà une bourse de l'Etat.

L'instruction secondaire est très répandue en Angleterre. Elle possède un grand nombre d'écoles professionnelles, scientifiques et littéraires (*Grammar Schools*). Toutes ces écoles sont indépendantes.

L'Angleterre possède des établissemeats supérieurs pour l'armée et la marine et plusieurs universités. Les plus célèbres sont celles d'Oxford, de Cambridge et de Dublin. Viennent ensuite celles d'Edimbourg, de Londres, de Durham, de Glascow, d'Abcerden, etc. Les universités d'Oxford et de Cambridge se distinguent par leurs *Colleges* et *Halls*, grandes pensions où les étudiants nobles et riches sont logés d'après leur rang et leur fortune. Un *nobleman*, par exemple, doit avoir toute une série de chambres confortables et de la place pour ses chevaux et ses voitures. Oxford a 19 *Colleges et* 5 *Halls*, et Cambridge 17 *Colleges* et *Halls*. Les autres étudiants sont réunis dans un établissement appelé *the Foundation*. Les universités sont généralement caractérisées par la prédominance des études théologiques. Les étudiants de toutes les facultés doivent subir un examen sur les saintes Ecritures, la dogmatique, et les *litteræ humaniores*. Dans l'université anglaise, la culture morale et nationale a le pas sur la culture scientifique.

Ce dernier trait est du reste commun à toutes les écoles. En Angleterre, on tient beaucoup à l'éducation ; l'instruction ne vient qu'en seconde ligne. On y fait encore un usage fréquent de la verge. Jai lu, par exemple, que sur le *Britannia*, vaisseau anglais avec un établissement pour former des officiers de marine, on couche sur un banc l'élève qui a juré ou menti, et on lui fait donner par un sergent une vingtaine de coups de verge. A la réci-

dive, l'élève en faute est expulsé. Malgré cette sévérité contre les fautes d'un caractère bas et grossier, les enfants anglais jouissent d'une liberté que, sur le continent, l'on trouverait excessive. Mais par cette liberté qu'on leur accorde, par les égards qu'on leur témoigne, on leur inculque un sentiment profond de dignité personnelle et de responsabilité morale, et l'on forme ces caractères fermes et indépendants qu'on ne rencontre plus guère qu'en Angleterre.

Mais ce qui soutient essentiellement le caractère éducatif des écoles anglaises, ce n'est pas uniquement ce mélange de sévérité et de liberté dont je viens de parler, c'est avant tout la vie de famille. L'Anglais aime sa famille et se tient volontiers au milieu des siens. Les plus tendres affections unissent souvent parents et enfants, et la manière dont ceux-ci sont traités à l'école et dans le public n'est que le reflet de tout ce qui se fait pour eux sous le toit paternel. Cette belle vie de famille, riche en fruits excellents, est protégée et développée par les mœurs, généralement sévères, et par les institutions nationales et religieuses. Qu'on songe seulement à l'influence qu'exerce la sanctification du dimanche. Comme, ce jour-là, toutes les affaires sont arrêtées et qu'il n'y a pour ainsi dire que les temples d'ouverts, l'Anglais passe tout son dimanche en famille.

L'instruction et les méthodes d'enseignement sont encore en retard en Angleterre, mais l'éducation y présente des qualités incontestables pour développer le caractère et les bonnes mœurs. On ne doit pas d'ailleurs juger simplement les écoles d'un pays par les résultats scientifiques qu'on y obtient; il faut encore considérer l'impulsion que donne aux jeunes gens le système d'éducation sous lequel ils sont élevés. Or, sous ce rapport, le système anglais, que nous retrouverons aux États-Unis, quoique profondément modifié, pourrait bien appartenir aux plus excellents. Dans aucun pays le jeune homme ne se jette avec plus d'ardeur et de succès dans la carrière qu'il a embrassée, tandis qu'ailleurs les jeunes gens sem-

blent avoir épuisé leurs forces dans les études et ne font plus guère que végéter ensuite dans la profession qu'ils choisissent. Ce serait, en particulier, le phénomène qu'offrirait l'Allemagne, à en juger par les paroles suivantes du prince des savants, d'Alexandre de Humboldt, paroles que je crois devoir rapprocher de ce que je viens de dire de l'éducation anglaise, — mais sans les prendre sous ma responsabilité.

« Il est bien difficile aujourd'hui, dit l'auteur du *Cosmos*, de faire du jeune homme un individu capable ; l'in» dépendance de la pensée et la fermeté du caractère sont » devenues presque impossibles avec notre système d'étu» des. J'ai souvent entendu se plaindre que, parmi nos » employés ou fonctionnaires, on trouvait bien des tra» vailleurs instruits, mais peu de personnalités bien trem» pées et propres à la direction des affaires. Ce que j'ai lu » quelque part, que notre culture scolaire est un lit de » Procuste, n'est que trop vrai. On coupe tout ce qui est » trop long, et l'on étire jusqu'à la longueur voulue ce qui » est trop court. L'ancien système d'études avait bien » aussi ses défectuosités, mais il était plus conforme à la » nature ; il permettait au moins à l'individu de se déve» lopper suivant ses aptitudes et ses besoins. A l'âge de » 18 ans, je ne savais presque rien et mes maîtres ne » pensaient pas qu'on pût faire grand'chose de moi. Et » pourtant cela n'a pas trop mal tourné. Si j'étais tombé » entre les mains de la culture actuelle, elle n'aurait pas » manqué de me ruiner corps et âme.

» On dit proverbialement que trop de cuisiniers gâtent » la bouillie. Chaque professeur a sa branche particulière, » et il regarde comme son devoir le plus sacré de faire » un virtuose de chacun de ses élèves, sans nul égard » pour les autres branches ; il agit comme si les élèves » n'étaient là que pour devenir maîtres dans celle qu'il » enseigne. L'élève bien doué résiste à ce régime : il » bourre son intelligence, mais aux dépens de son cœur et de son caractère. Il s'enorgueillit, il s'enfle de la va-

» peur scientifique qu'il aspire; mais le plus souvent il » demeure sans aptitude pour la vie pratique. Quant à » l'élève médiocre, il est aussi étourdi de tout ce qu'il en» tend que si une roue de moulin lui tournait dans la tête. » Au lieu de devenir plus intelligent, il devient de jour » en jour plus stupide. On pourrait comparer cette mé» thode d'éducation à celle que l'on suit pour engraisser » les oies : il se forme bien de la graisse, mais non une » chair ferme et solide. Quant à de l'accroissement, il n'en » est pas question. Une grande satisfaction de soi-même, » une suffisance qui porte à juger de tout, sont les fruits » ordinaires de cette éducation, comme les traits distinc» tifs de notre jeunesse. La fraîcheur d'esprit absolument » nécessaire pour les études universitaires, se perd entiè» rement dans ce système forcé. Les jeunes intelligences » sont comme des boutons de fleurs que l'on aurait plon» gés dans l'eau bouillante : elles ont perdu leur force » vitale dans le chaudron fumant de la moderne édu» cation. Que de fois j'ai entendu des professeurs d'uni» versité se plaindre de cet affaiblissement des forces de » l'intelligence! Plusieurs fois j'ai entretenu de ce sujet » des personnages haut placés, qui auraient pu opérer » des changements utiles dans notre système d'études; » tous étaient d'accord avec moi pour déplorer le mal que » je signalais; mais jusqu'ici aucun remède n'a encore » été employé pour le combattre; on ne peut pas chez » nous mentir à ce proverbe que j'ai lu quelque part : » En Allemagne, il faut deux siècles pour se défaire d'une » stupidité, savoir, un pour la connaître, et un pour la » mettre de côté. »

§ 4. États-Unis.—Importance de l'école dans l'Union américaine.

Dans aucun pays du monde l'école n'occupe une aussi large place dans les institutions et la vie publique qu'aux Etats-Unis. L'école est, pour ainsi dire, la pierre angu-

laire de cette grande république. La première pensée des colons qui abordèrent en 1619 sur les côtes de la Nouvelle-Angleterre « fut, dit M. Fisch[1], pour les jeunes enfants qu'ils avaient amenés sur cette terre encore peuplée de féroces Indiens. Ils comprirent que leur établissement ne pouvait échapper aux dangers de toute sorte dont il était assailli, s'ils n'élevaient pas une génération vigoureuse, instruite et éclairée. »

Vingt-huit ans plus tard, une loi votée par la Cour générale du Massachussetts porte ce qui suit : « Comme » le but essentiel de ce vieux trompeur, Satan, est tou- » jours de détourner les hommes de la connaissance des » Ecritures... et comme cette sainte étude ne doit pas, » Dieu aidant, rester ensevelie dans les tombeaux de nos » pères, il est décrété par cette Cour que toute commune » de plus de cinquante feux devra commettre quelqu'un » pour apprendre aux enfants à lire et à écrire. »

« *Instruisez le peuple !* fut le premier conseil donné par William Penn, au nouvel Etat qu'il avait organisé, à la Pensylvanie (1681), dont la constitution est devenue le modèle de celle de l'Union. *Instruisez le peuple !* fut la dernière recommandation de Washington à la république. *Instruisez le peuple !* était l'incessante recommandation de Jefferson[2] »

La sollicitude du peuple américain pour l'école l'a porté aussi à lui assurer des ressources matérielles suffisantes. Le gouvernement fédéral consacre d'abord aux fonds d'écoles une partie des terrains qui appartiennent à l'Union. Les Etats doivent ensuite augmenter ce fonds par des dotations immobilières. Les terres affectées à l'entretien des écoles dépassent en étendue la surface de la France. « Le budget de l'enseignement, dit M. Fisch, passe avant tous les autres. Dans quelques Etats,

1. *Les États-Unis* en 1861, page 86.

2. *Macaulay*. Discours prononcé en 1847 dans la Chambre des communes.

entre autres dans le Maine, le tiers du produit des impôts lui est affecté. C'est avec un plaisir mêlé de fierté que le citoyen prélève sur ses revenus les sommes que la société lui demande pour un si noble ouvrage. Quand un nouvel Etat se forme dans l'Ouest, chaque commune affecte à ses écoles de vastes territoires qui augmentent de valeur à mesure que le pays se peuple; ils arrivent quelquefois à constituer une propriété foncière énorme. Les particuliers, à leur tour, s'efforcent de dépasser la munificence de l'Etat. Partout, à côté des écoles publiques, vous en voyez d'autres fondées par la libéralité privée. Ici, c'est M Putnam qui donne 380,000 fr. pour construire une académie à Newburyport; là, ce sont quelques citoyens qui réunissent entre eux une somme de 425,000 fr. pour construire une magnifique académie à Norwich. Là encore, c'est un négociant de New-York qui, en 1860, en pleine crise commerciale, donnait 2 millions pour construire un splendide collége de jeunes filles, près de Poughkeepsie, sur les bords de l'Hudson.

» La place que les instituteurs et les institutrices primaires occupent dans la société est le plus sûr indice de l'importance qu'on attache à l'enseignement. On considère leur vocation comme un ministère non moins auguste et non moins efficace que celui du pasteur. Dans la Nouvelle-Angleterre, les premières familles du pays poussent leurs filles dans cette carrière. Vous trouverez, dans la société la plus choisie de Boston, des dames qui ont débuté par la direction d'une école de village. Vous reconnaissez, aux contours précis de leur pensée, qu'elles ont été appelées à tout expliquer devant de jeunes enfants. On pense généralement que deux ou trois années de ce genre de labeur sont un stage excellent pour la future mère de famille... Les prédicateurs les plus célèbres et les écrivains les plus renommés tiennent à honneur d'écrire des ouvrages pour les enfants. Les journaux hebdomadaires leur consacrent leurs colonnes les mieux remplies. Les feuilles spéciales destinées à ce même public ont une cir-

culation énorme. Le *Child's Paper*, ce magasin de l'enfance, commencé à Boston il n'y a que quatre ans (1857), a déjà 300,000 lecteurs (en 1861), et les journaux de même genre se comptent par centaines. »

Pour faire de l'école un établissement réellement national et démocratique, on l'a rendue gratuite, confortable et, dans plusieurs Etats, obligatoire. Enfin on en a écarté l'enseignement religieux. La gratuité de l'enseignement ouvre la porte de l'école au pauvre comme au riche. En rendant l'école confortable, en en faisant un temple pour la jeunesse, où chaque enfant peut être commodément assis à un pupitre particulier, on retient ensemble les diverses classes : les riches n'ont plus besoin de fonder des écoles pour les enfants des classes supérieures. L'obligation, là où elle existe, prévient le vagabondage des enfants et assure à tous le degré d'enseignement nécessaire pour fournir une carrière utile et honorable. Enfin, en écartant l'enseignement religieux, on a voulu prévenir le fractionnement de l'école par les diverses sectes qui peuplent l'Amérique. Comme on le voit, tous ces principes, pris ensemble, ont pour but de maintenir l'unité dans l'école, de lui conserver un caractère national et démocratique, et de former cet esprit public qui caractérise le citoyen américain.

Considérés à part, ces divers principes prêtent tous à la critique. Envisagés dans leur ensemble, on les trouve si bien combinés, qu'on admire le génie national qui les a mis à la base de l'école. Pour en bien saisir l'esprit et pouvoir les juger équitablement, nous devons rapprocher ici l'*école publique* de l'*école du dimanche*.

La lecture de la Bible, sans explication, et l'oraison dominicale sont, à cause de la susceptibilité des diverses églises, les seuls exercices religieux admis dans l'école publique ; l'enseignement religieux se donne dans un établissement particulier, l'*école du dimanche*, qui est le complément nécessaire de l'école publique. « Les Etats-Unis, dit Fisch, ne pourraient pas subsister sous leur forme

actuelle sans les écoles du dimanche. Les 3 millions d'élèves qu'elles renferment et leurs 400,000[1] moniteurs et monitrices forment une véritable armée... parfaitement organisée. Tous les moniteurs de chaque ville se réunissent chaque année en assemblée générale, et il y a de plus une *convention nationale* également annuelle, qui se tient successivement dans les divers Etats de l'Union. C'est un immense rendez-vous, où l'on discute les plus graves questions qui puissent occuper un peuple, puisqu'il s'agit de son avenir moral et religieux.

» Quant on bâtit une église, on construit en même temps le *lecture-room* (*chambre de lecture*, où se font les pratiques religieuses de la semaine) et la salle de l'école du dimanche, qui est ordinairement très-vaste et munie de bancs circulaires pour les divers groupes. L'école de Lee-Avenue, à Brooklyn, peut recevoir 1,500 enfants, et elle est formée de six compartiments divers, séparés par des vitrages qu'on peut écarter à volonté. Toute l'élite des églises sollicite comme une faveur de pouvoir servir l'enfance en qualité de moniteurs et de monitrices... Tel troupeau compte dans son sein jusqu'à deux ou trois cents moniteurs. Comme il n'y a pas de catéchuménat en Amérique, c'est l'école du dimanche qui est chargée de l'instruction religieuse dans tous ses degrés. Aussi son enseignement est-il très-approfondi. Après qu'on a passé les divers groupes, on entre dans la classe biblique, où l'on voit souvent des hommes à cheveux gris qui viennent y faire leur instruction religieuse.

» Les enfants aiment l'école du dimanche avec passion. Leurs yeux brillent dès qu'on leur en parle. Ce qui les électrise le plus, ce sont les chants, à la fois poétiques et simples, qui s'entremêlent sans cesse aux enseignements. J'ai assité, à Brooklyn[1], à la fête annuelle des écoles du dimanche. Une procession de 28,000 enfants avec des milliers de bannières et une centaine de musiques militaires,

1. En 1875, les États-Unis comptaient 69,871 écoles du dimanche, avec 753,060 moniteurs et 5,790,683 enfants.

défilait dans les rues pour se rendre au parc qui domine cette vaste cité. A côté des plus pauvres enfants des faubourgs marchaient des moniteurs et monitrices appartenant aux premiers rangs de la société, et qui paraissaient enchantés de servir d'officiers à cette troupe joyeuse. C'était à la fin de mai... Chaque enfant portait un drapeau national aux trente-quatre étoiles, et des cocardes à profusion. Les fanfares alternaient avec les cantiques. Les cloches des 150 églises de Brooklyn sonnaient à toute volée. La population de la ville était entassée dans les rues, aux fenêtres et jusque sur les toits.

» Heureux le pays où les fêtes évangéliques de l'enfance sont celles du peuple entier ! »

L'Ecole primaire.

Jusqu'au commencement de ce siècle, l'école primaire s'est bornée au strict nécessaire ; mais, dans les derniers temps, elle a pris un développement considérable sous l'influence de deux pédagogues distingués, *Horace Mann* et *Henry Barnard :* le premier, secrétaire du conseil d'éducation à Boston ; le second, surintendant des écoles communales du Connecticut et directeur de l'Ecole normale fondée en 1850. Avant de procéder aux grandes réformes qu'il méditait pour le Massachusetts, Mann fit un voyage en Europe et étudia en particulier les écoles de la Prusse. Le rapport qu'il publia, en 1846, sur son voyage, est un travail pédagogique du plus haut intérêt. Barnard fut, pour le Connecticut et Rhode-Island, ce que Mann a été pour le Massachussetts. Jamais homme n'a autant travaillé pour les écoles. Son *School architecture*[1] est un livre classique qui a transformé l'architecture et l'ameublement scolaires. Arrêtons-nous d'abord sur cette partie matérielle de l'école primaire.

Les maisons d'écoles construites dans les dernières années sont, pour la plupart, de magnifiques bâtiments, de

1. New-York, 1854, prix 20 fr.

vrais temples de l'enfance, avec cours pour les récréations, antichambres pour déposer les vêtements, appareils pour se laver, chambres spacieuses, bien éclairées, bien chauffées et bien aérées. La ventilation, en rapport avec les calorifères destinés au chauffage des chambres, s'effectue au moyen d'un système de tuyaux, qui introduisent dans les chambres, par le bas, l'air du dehors, et reçoivent, par le haut, l'air vicié pour le conduire hors du bâtiment. Voici comment Horace Mann parle de nos maisons d'écoles : « Si l'on en excepte les splendides établissements privés de la France et de l'Angleterre, j'ai à peine rencontré en Europe une seule maison d'école que l'on puisse placer à côté de nos maisons de second rang. Et les premiers sont, dans leur arrangement, bien en arrière des nôtres. En Ecosse et en Angleterre, les écoles pour les classes pauvres sont remplies d'une manière incroyable. J'ai vu plus de 400 enfants dans deux chambres de 30 pieds sur 20, et dans une école lancastrienne, 1,000 enfants dans la même salle. En Prusse et dans d'autres Etats allemands, les écoles sont très-ordinaires. Leipzig fait, sous ce rapport, une louable exception. Les grandes maisons d'écoles, en Europe, ont cependant une distribution précieuse : elles sont divisées en plusieurs salles, et chaque classe a sa salle particulière, en sorte que les classes ne se distraient pas l'une l'autre. Mais les salles sont petites à tous égards, excepté pour la distance entre le siége de l'enfant et le plancher. J'ai rarement vu un petit enfant assis pouvoir toucher le plancher avec ses pieds. Je n'ai pas vu non plus, dans toute l'Allemagne, dans une école publique, des écoliers ayant leur pupitre particulier. J'ai trouvé, en Hollande, des écoles chauffées et aérées d'après les principes de l'art, mais pas en Allemagne. J'ai rencontré partout une ignorance étonnante des règles hygiéniques relatives à la respiration de l'air. L'atmosphère des salles est souvent insupportable. Dans les jours les plus chauds, il n'y a souvent qu'une fenêtre ouverte dans une salle regorgeant d'enfants. Quand on

ouvre la porte pour entrer et sortir, on ferme la fenêtre. Les poêles se chauffent la plupart du dehors, en sorte que l'air ne peut pas se renouveler par le courant qui s'établit lorsqu'on les chauffe du dedans. Quand je demandais comment on aérait les classes, on me répondait généralement : « En ouvrant les portes et les fenêtres. »

Mann attribue la mollesse du caractère allemand aux chambres mal aérées et à l'habitude de dormir entre deux gros lits de plumes.

L'ameublement scolaire n'est pas moins soigné en Amérique que les maisons d'écoles. Chaque enfant (ou deux ensemble) a son pupitre verni, qui reluit comme une glace et sa petite chaise (ordinairement munie d'accoudoirs), sur laquelle il est commodément assis. Les pieds du pupitre et de la chaise sont ordinairement en fer. Quatre couloirs se croisent autour de l'écolier et l'isolent de tous côtés. Par cet arrangement, il se sent chez lui, sa posture est plus libre et plus saine, et il est moins exposé aux distractions. Les maîtres ont d'élégants secrétaires. Les salles sont en outre richement pourvues de tableaux noirs, de cartes, de globes, de pendules, de thermomètres, etc. On trouve aussi en Amérique toutes sortes de machines et appareils à l'usage des écoles, pour l'enseignement de la mécanique, de la physique, etc.

L'Amérique n'a pas jusqu'à présent de corps enseignant, comme l'Allemagne, la France ou la Suisse. Le nombre des instituteurs qui ont reçu une culture spéciale est relativement encore peu nombreux. Plusieurs n'ont reçu que l'instruction primaire. D'autres sont des collégiens qui passent quelques mois dans l'école pour gagner de quoi continuer leurs études. Quelques-uns sont des jeunes gens pour lesquels l'école n'est qu'un moyen pour se préparer à une profession plus lucrative. Les vieux instituteurs sont des hommes que la nécessité a ramenés dans l'école, ne pouvant plus exercer une autre fonction. Les brevets n'ont souvent qu'une valeur temporaire, et ·a des nominations ne se font que pour le terme de six

mois ou d'un an. Il y a ainsi un changement fréquent d'instituteurs, ce qui est fort nuisible au développement de l'ecole.

Ordinairement les instituteurs sont payés à tant par mois ; les instituteurs depuis 150 à 500 fr. et les institutrices depuis 120 à 400 fr. ; mais il faut considérer que l'argent a environ 1/3 moins de valeur en Amérique qu'en France, et que nombre d'écoles rurales ne sont ouvertes que quatre, cinq ou six mois par année. Le traitement moyen des instituteurs et des institutrices ne s'élevait en 1875 qu'à 918 fr. ; ce qui équivaudrait en France à la somme de 612 fr. ! Dans les grandes cités, les instituteurs et les institutrices sont cependant largement rémunérés, les hommes surtout. A Boston, quatre instituteurs reçoivent chacun 20,000 fr. Les directeurs, les surintendants et les surintendantes perçoivent des traitements variant entre 4 et 24,000 fr. Les directrices sont moins payées que les directeurs. Il y en a qui reçoivent un traitement de 9,000 fr.

Ce tableau des instituteurs et des institutrices ne répond guère, nous semble-t-il, au rôle que joue l'école primaire en Amérique. Mais n'oublions pas, dans notre appréciation, que le Yankee est actif, ingénieux, entreprenant, qu'il a les aptitudes les plus variées. Nous devons aussi ajouter qu'on travaille activement à perfectionner le corps enseignant et que celui-ci s'améliore d'année en année. Des journaux scolaires, des conférences, des cours de répétition, familiarisent tout le corps enseignant avec la tenue de l'école et les méthodes d'enseignement. Enfin des écoles normales de plus en plus nombreuses travaillent à former partout des instituteurs instruits et capables. La première a été ouverte dans le Massachussetts en 1839.

En 1871, l'*Union* comptait déjà 65 écoles normales avec 445 professeurs et 10922 élèves. En 1875, elle en comptait 137 avec 1031 professeurs et 29,105 élèves[1]. 70 de ces écoles sont entretenues par les Etats, 3 par des comtés, 8

1. On comptait de plus 92 cours pédagogiques avec 10,126 assistants.

par des villes et 56 par des particuliers. Presque toutes les écoles normales sont mixtes. On a commencé à leur annexer des internats ou maisons de pensions. La durée des cours est généralement de deux années. La plupart des écoles normales ont des écoles modèles pour y former les élèves régents à l'enseignement. Quelques-unes les ont supprimées, n'ayant pas trouvé le moyen d'y occuper utilement leurs élèves. Dans l'école normale de Saint-Louis on enseigne les branches suivantes[1] :

4e classe (20 semaines) : Lecture, physiologie, algèbre, histoire générale, écriture, zoologie, latin, *composition, dessin, chant, orthographe, arithmétique mentale, callisthénique* (gymnastique de mouvements et marches diverses avec jeux, chant et musique). Les sept dernières branches, écrites en italiques, sont enseignées dans les trois classes suivantes ; en outre dans la

3e classe. *Juniors.* (20 semaines) : L'algèbre, la géographie physique, la géométrie, la physique, la zoologie ; dans la

2e classe. *Middles.* (20 semaines) : L'enseignement pratique (exercices d'enseignement), la géographie physique, l'arithmétique, la constitution des États-Unis, la littérature anglaise, la théorie et l'art de l'enseignement ; et dans la

1re classe. *Seniors.* (40 semaines) : L'enseignement pratique, la lecture, l'écriture, la géographie politique, l'arithmétique, la théorie et l'art de l'enseignement, l'histoire de l'éducation, la grammaire (révision), la théorie de la lecture.

Dans les campagnes, l'école primaire est généralement mixte et renferme des élèves de tout âge, depuis trois jusqu'à vingt ans[2]. Voici, à peu près, comment elle est

1. M. Berger, délégué du ministère de l'instruction publique de France à l'exposition universelle de Philadelphie de 1876, place ce programme au-dessus de tous ceux qui ont été dressés pour les écoles normales. *Rapport sur l'instruction primaire* (aux États-Unis), page 556.

2. L'école est ouverte à tous jusqu'à 21 ans. Habituellement cependant, les filles la quittent à 15 ans et les garçons à 16 ans.

tenue. D'un côté sont les filles, de l'autre les garçons, séparés par un couloir. Chaque écolier étudie sa leçon à sa place, sauf les plus petits, qui sont souvent inoccupés. A un signal donné, la première classe vient s'asseoir pour la *lecture* sur un banc placé devant le pupitre du maître. Chacun lit à son tour, ordinairement sans que rien soit expliqué. La lecture achevée (au bout d'un quart d'heure), la seconde classe arrive, puis la troisième, etc. — On passe ensuite à la *géographie*, que l'on expédie de la même manière. Chaque enfant a son atlas avec un texte explicatif. — L'*histoire de la patrie* s'apprend par le même procédé dans un livre particulier. — Le *calcul de tête et par écrit* vient ensuite ; les élèves se servent de l'ardoise, du tableau noir et de livres de problèmes. Ces branches sont pour le matin. Après midi, on commence par l'*épellation*, espèce d'exercice d'*orthographe*. L'enfant décompose et recompose le mot que le maître lui indique. Cet exercice est exigé par les difficultés que présente l'orthographe anglaise. Les méthodes de lecture sont difficiles et encore en retard. — Après l'orthographe, on passe à l'écriture ; les grands écrivent dans des cahiers qui ont un modèle lithographié au haut de la page ; les petits écrivent sur l'ardoise, d'après un modèle écrit au tableau noir.

Dans les villes, l'école primaire comprend ordinairement trois degrés : l'*école primaire* proprement dite (école élémentaire), pour des enfants de six à dix ans : cette école est mixte ; l'*école de grammaire*, mixte ou avec sexes séparés, pour des enfants de dix à quatorze ans ; et les *écoles supérieures*, espèces de collèges scientifiques ou littéraires, pour des enfants de quatorze à dix-huit ans.

Dans l'*école primaire* (Primary School), les branches généralement enseignées sont : la lecture, l'orthographe d'usage, l'écriture, le calcul, la langue maternelle, — les leçons de choses, — le dessin, le chant et la géographie ; en outre, dans quelques écoles, la morale et la civilité, la composition et la ponctuation.

Dans l'école de grammaire (*Grammar School*), les diverses branches sont : la lecture et la déclamation, l'or-

thographe d'usage, l'écriture et le dessin, la dictée, la composition, l'arithmétique, le vocabulaire, la géographie, la grammaire, l'analyse, l'histoire, les leçons de choses, le chant, la morale et la civilité, l'histoire naturelle, la physique et la chimie, la physiologie, la constitution des États-Unis.

Dans l'école supérieure (High School), on enseigne : la composition et l'élocution, l'arithmétique commerciale, l'algèbre, la géométrie et la trigonométrie, l'uranographie, le latin, l'allemand, le français et le grec, l'histoire, la rhétorique et la logique, la géographie physique, les sciences mutuelles, la physique et la chimie, le dessin (perspective, projection, dessin mécanique et industriel), la constitution des États-Unis.

Enfin, on trouve encore dans les villes des *écoles du soir* pour jeunes gens et jeunes filles, hommes de couleur, etc.

L'école américaine, outre son caractère national et les principes qui la constituent comme telle et que nous avons examinés en commençant, a des traits particuliers qui méritent de fixer notre attention.

Ce que nous avons dit des maisons d'école, des systèmes de ventilation qui y sont adaptés, des pupitres et chaises commodes pour les enfants, nous montre que les Américains accordent une attention particulière à l'éducation physique. Toute l'architecture et tout l'ameublement scolaires sont calculés en vue de la santé des enfants. Ajoutons qu'il règne dans les écoles une propreté irréprochable, et que dans un grand nombre d'écoles on a introduit des exercices qui amusent les enfants, tout en développant leurs forces corporelles. « J'ai visité à New-York une école de 1,400 enfants, dit M. Fisch. Au moment où j'arrivai, ils étaient rangés en colonnes à tous les abords de la grande salle. Au coup de 9 heures, une des maîtresses s'assied au piano, et elle exécute une des plus belles marches de Beethoven. A l'instant, toutes ces colonnes s'élancent en sautant et elles accomplissent les mouvements les plus gracieux et les plus variés. Ces exercices sont calculés

pour fortifier les muscles, surtout ceux de la poitrine, et ils donnent de plus à tout le corps de la légèreté, de la souplesse et de la grâce. »

La culture intellectuelle est, comme en Angleterre, moins avancée que dans les écoles allemandes et suisses; au moins elle se donne d'une autre manière et dans d'autres conditions. L'école, grâce aux pupitres séparés, est un chez-soi pour l'enfant, et il y va plus encore pour étudier et pour faire ses tâches que pour y être instruit par le maître. Les écoles élémentaires, cela va sans dire, ne sauraient beaucoup s'éloigner des nôtres pour le mode d'instruction; mais plus l'enseignement s'élève, plus le manuel remplace le maître, plus l'élève est abandonné à lui-même pour ses études. Les manuels, comme cela doit être dans un tel système, sont détaillés, clairs et pratiques, et remplacent avec avantage le bavardage et le pathos des pédants. Ils n'empêchent pas, cela va sans dire, que dans les *récitations* un maître instruit et intelligent ne puisse donner mainte explication et ajouter des développements propres à former l'intelligence et le cœur des élèves. Quoi qu'il en soit ce système rend l'élève moins dépendant du maître et fait un appel constant à l'activité propre et spontanée de l'individu. La volonté ne peut que se fortifier dans un tel système, et c'est à lui peut-être, autant qu'à la nature, que la race anglaise doit l'énergie, la persévérance, comme aussi l'esprit d'indépendance et le caractère entreprenant et inventif qui la caractérise.

Le mélange des sexes dans les écoles américaines est encore un fait qui mérite d'être relevé. Les écoles séparées, dit M. Fisch, ne seront bientôt plus que l'exception; dans la Nouvelle-Angleterre, elles ont presque entièrement disparu... Si vous demandez aux instituteurs quels sont les résultats de ce système, ils vous diront qu'ils n'y ont découvert que des avantages. L'instruction s'en trouve aussi bien que la moralité. L'émulation est beaucoup plus vive, le contact journalier opère un échange de bonnes influences et neutralise les mauvaises. Les jeunes filles y

gagnent autant pour la volonté que les jeunes garçons pour le cœur; les premières en obtiennent ce respect de leur sexe qui provient sans doute de l'état général des mœurs, mais qui a ses premières racines dans l'école; les seconds y acquièrent cette délicatesse et cette mesure auxquelles le contact de la femme est si favorable. Ces enfants s'habituent dès le plus bas âge à vivre et à grandir ensemble, et quand ils ont seize ou vingt ans, leurs relations restent aussi simples et aussi naturelles que lorsqu'ils se trouvèrent pour la première fois sur les mêmes bancs. » Le respect de la femme est poussé si loin en Amérique, qu'une demoiselle peut traverser toute l'Union en chemin de fer sans entendre une parole malséante. On ferait descendre à la première station celui qui s'aviserait de lui manquer de respect. Ceci explique pourquoi on trouve tant d'institutrices dans les écoles, même dans les établissements supérieurs. » Chez le pasteur qui me donnait l'hospitalité à Westfield, dit l'auteur que nous venons de citer, demeurait une jeune demoiselle de dix-neuf ans qui était professeur de mathématiques à l'académie. La jeune maîtresse avait dans son auditoire des hommes à longue barbe auxquels elle expliquait un problème de hautes mathématiques avec une simplicité et une grâce parfaites. Etrange peuple que ces Américains !

L'école publique trouve son couronnement dans les bibliothèques populaires pour la jeunesse, pour les instituteurs et pour les familles. En 1850, on comptait déjà 10,640 bibliothèques avec 3,641,765 volumes. A côté des bibliothèques on trouve presque partout des cours publics, très-fréquentés et qui répandent l'instruction dans tous les domaines et dans toutes les classes. Ces institutions portent ordinairement le nom de lycées. En 1838, le Massachussets en comptait déjà 137 avec 32,698 auditeurs. L'Américain aime la vie publique, et le journalisme vient s'ajouter à tous ces moyens d'instruction. Il n'y a pas de famille qui n'ait son journal politique quotidien et, à côté, un journal religieux, des revues, etc. — Pour les jeu-

nes gens il y a aussi diverses sociétés. Près de la moitié d'entre eux font partie des sociétés dites de tempérance; ils s'abstiennent de vin, de bière et de tabac. Ceux qui n'en font pas partie se croient également obligés d'être tempérants. Cet état de chose a commencé il y a quarante ans, alors qu'on n'osait plus recevoir un ami sans lui offrir une bouteille et que l'Union était compromise par l'abus des boissons.

Etablissements supérieurs ou scientifiques.

On appelle *Académies* des établissements libres, la plupart mixtes, diversement organisés et en général parallèles aux écoles supérieures des villes. Il y en a des centaines dans les Etats-Unis. On trouve dans leurs divers programmes les branches suivantes :

Mathématiques. — Algèbre, physique, astronomie, géométrie, arpentage, trigonométrie, électricité et magnétisme, logarithmes, hydrostatique, mécanique, optique, géométrie analytique, navigation, sections coniques, calcul différentiel et intégral, art de l'ingénieur, technologie, perspective, géométrie descriptive.

Langues. — Le latin et le grec (aussi pour les demoiselles), avec antiquités grecques et romaines et la mythologie; l'hébreu (dans quatre académies seulement); le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol.

Histoire naturelle. — La chimie, la chimie agricole, la physique, la minéralogie, la géologie, la botanique, la zoologie, la physiologie, l'anatomie.

Philosophie et autres branches. — L'histoire universelle, la psychologie, la rhétorique, la logique, la morale, l'histoire nationale, les lois constitutionnelles, l'histoire de l'Eglise, les preuves du christianisme, la théologie naturelle, l'économie politique, la pédagogie, la phrénologie (dans deux), la phonographie, la peinture, la musique, le chant, la gymnastique (dans une), la danse (dans une), la broderie (dans deux).

Colléges et Universités.

Le collége est l'établissement scientifique des Américains. Il se compose du bâtiment universitaire, souvent appelé chapelle, parce qu'il est surmonté d'une tour, avec cloche, et qu'il renferme une chapelle pour le culte. Des deux côtés de la chapelle s'élèvent ordinairement deux autres bâtiments, où les étudiants ont leurs chambres et leur pension. Quand le collége est situé sur une élévation, il a une apparence grandiose. L'Union compte 343 colléges. Le collége correspond à nos lycées ou gymnases supérieurs. La durée des cours est de quatre ans. Il n'y a que trois leçons par jour, de 6 à 7, de 11 à 12, de 5 à 6 heures. Les études classiques sont faibles, les autres bonnes.

Du collége, l'étudiant, après un stage chez un homme de la partie, peut entrer directement dans la jurisprudence, la carrière pastorale ou la médecine. Les anciens élèves, revenus au collége pour y subir un examen, reçoivent les degrés de maître ès-arts, ou de docteur en théologie, en médecine, en droit, sans avoir fait d'études dans une université proprement dite.

Plusieurs colléges ont des classes préparatoires, comme aussi des facultés de droit, de médecine, de théologie. Quand les facultés sont séparées du collége, elles portent le nom d'écoles de droit, de théologie, de médecine. Les cours durent deux ou trois ans. Le collége Harvard, à Cambridge (Massachussets) a pris les proportions d'une véritable université, avec quatre facultés : théologie, droit, médecine, sciences et arts (*polytechnicum*).

Institution Smithson (Smithsonïan Institution).

Cette institution, fondée à Washington par les États-Unis avec la fortune de l'Anglais Smithson, a pour but d'encourager toute espèce de recherches scientifiques : elle accorde des récompenses aux hommes de talent, dont les écrits font connaître de nouvelles découvertes et inventions; elle fait faire des recherches scientifiques sous la

direction d'hommes distingués; elle publie des rapports sur les diverses recherches de la science, rapports qui sont envoyés à tous les établissements scientifiques du monde et aux savants distingués. L'Europe a déjà reçu des centaines de subsides, envoyés soit à des particuliers, soit à des sociétés savantes, pour les encourager et les soutenir dans leurs recherches. — Les riches collections (bibliothèques, musées, etc.) de cette institution ont été incendiées en 1865.

Etablissements de bienfaisance.

Les établissements de bienfaisance sont nombreux en Amérique. La statistique de 1875 renferme les données suivantes :

Écoles de sourds-muets	40
Institutions pour les aveugles	29
Écoles pour les enfants vagabonds	56
Asiles pour les orphelins	151
Orphelinats pour les fils de soldats	21
Maisons de charité	57
Ouvroirs divers	25
Établissements pour les idiots	9

Les jardins d'enfants ont aussi commencé à s'établir aux États-Unis. Sous la même date on en comptait 95.

§ 5. Considérations générales.

Il n'est pas nécessaire, en terminant ce chapitre sur la pédagogie américaine, de faire remarquer sa parenté avec la pédagogie anglaise : c'est le même courant, la même physionomie, et, pour nous habitants de l'Europe continentale, la même originalité. Ce qui la distingue provient essentiellement des institutions politiques et religieuses du nouveau monde.

La pédagogie des races anglaises, nos lecteurs l'auront éprouvé, a bien des côtés séduisants, et certes nous ferons bien de la suivre attentivement et de lui faire des emprunts. L'Allemagne peut mieux nous apprendre com-

ment on développe l'intelligence sur les bancs de l'école, mais non comment on forme des volontés énergiques, des caractères fermes et indépendants. Il ne faut cependant pas oublier, dans une question comme celle-ci, que tout ce qui convient à un peuple ne convient pas à un autre peuple. Un grand développement de la volonté chez une race ardente aurait peut-être des dangers qu'il n'a pas chez une race plus froide. Pour réussir au sein d'un peuple et y porter de bons fruits, la pédagogie, en règle générale, doit y être mise en harmonie avec le caractère national, les mœurs et les institutions. C'est ce qui a lieu d'une manière frappante aux États-Unis : nulle part l'école n'est si intimement unie à toute la vie sociale, et c'est sans doute pourquoi elle y est si populaire et y déploie, à la faveur de la liberté, une activité si extraordinaire.

Aux États-Unis, comme en Angleterre, l'école est un produit de la famille, de l'Eglise et de la commune, et non de l'État. Celui-ci n'intervient que pour encourager et régulariser, et partout il respecte les droits primitifs de la famille et de la conscience.

En Amérique, l'école est gratuite, en ce sens que l'enfant ne paie pas une finance scolaire; mais chaque commune fait payer à ses ressortissants une taxe scolaire proportionnelle à leur fortune. Dans certaines localités, les parents qui envoient leurs enfants dans des écoles privées qu'ils entretiennent à leurs frais, ont été dispensés de payer la taxe scolaire pour l'école publique.

L'instituteur, aux Etats-Unis, est revêtu d'une plus grande autorité que dans les pays où les écoles relèvent de l'Etat. Il peut, par exemple, dans l'intérêt de leurs élèves, renvoyer les enfants qui nuisent à la marche de son école, et il est autorisé à user de mesures énergiques, là où la force morale est impuissante. Çà et là cependant on essaie de supprimer les punitions corporelles. C'est ce qu'a fait l'État de New-York; mais 1,500 instituteurs les ont redemandées dans une pétition. A Boston, un instituteur ne peut frapper une petite fille sans l'autorisation du principal.

En aucun pays, l'école n'a progressé aussi rapidement qu'aux États-Unis ; il lui reste cependant encore bien du chemin à faire et bien des lacunes à combler.

Dans les États du sud les écoles sont encore bien en retard, tant pour le matériel que pour l'instruction. Le nombre des illettrés dans plusieurs États dépasse 50 0/0.

Dans le Nord et dans l'Ouest, la fréquentation des écoles n'est rien moins que satisfaisante, même là où elle est obligatoire. Dans l'État de New-York, malgré l'obligation, des milliers d'enfants n'ont jamais mis le pied dans une école et croissent pour le vice et le crime. Dans le Connecticut, l'un des États les plus avancés, la moitié seulement des enfants inscrits sur les régistres scolaires portent présence aux leçons.

La tenue des écoles laisse aussi beaucoup à désirer. L'enseignement mutuel a été abandonné et remplacé, comme on l'a vu plus haut, page 371, par une méthode très défectueuse. Voici sur ce point une critique fort judicieuse que j'emprunte au *Rapport* des délégués français à l'exposition de Philadelphie en 1877[1] :

« Une classe élémentaire américaine, même dans les villes, comprend au moins trois divisions; certaines en comptent jusqu'à cinq. Et chaque division a des leçons particulières, dans les différentes branches des programmes, à l'exception parfois de l'orthographe d'usage et des leçons de choses. Aussi pour des séances de deux heures à deux heures et demie, nous avons compté jusqu'à quatorze exercices distincts (sept dans les classes de grammaire) ; la moitié des élèves, au moins, restent inoccupés ou mal occupés, pendant que les autres ont leur leçon, ou, comme on dit aux États-Unis, leur *récitation*. Ce va-et-vient constant des *études* et des *récitations* établit dans la classe un mouvement perpétuel. Et comme on n'emploie jamais de moniteurs, il en résulte qu'on ne peut réserver aux leçons qu'un temps fort restreint. Nous avons vu des leçons réduites à dix, à cinq

1. Page 81. J'ai emprunté plusieurs autres données à ce travail substantiel.

minutes même. Que peut donner une semblable manière de procéder? L'emploi du temps nous semble la partie faible de l'organisation des écoles américaines. L'enseignement, réduit, par la force des choses, à de sèches récitations ou à des exercices mécaniques, est frappé de stérilité dans ses degrés inférieurs, où le mal est le plus intense; dans les classes supérieures, il doit incontestablement être entravé et donner des résultats au-dessous de ce qu'on peut attendre d'un personnel d'élite et d'une bonne organisation. »

Puisque les Américains ont abandonné l'enseignement mutuel, ils devraient abandonner le fractionnement des classes provenant de cet enseignement, et adopter l'enseignement simultané. Seulement ce changement exigerait un remaniement de l'architecture scolaire C'est ce que l'on commence à comprendre aux Etats-Unis.

« Nos bâtiments d'ecoles, a dit le surintendant américain Kiddle, sont construits sur un type fâcheux. On donne beaucoup trop de place à la salle de réunion, et les classes, où il n'y a souvent que des bancs pour y asseoir les enfants, sont trop petites. »

En voyant les sacrifices que l'Américain fait pour l'école, on peut espérer qu'elle portera de bons fruits au milieu de ce peuple actif et entreprenant. Sa tâche est belle, sinon des plus faciles; car on remarque en Amérique des symptômes inquiétants de décadence, en particulier une soif de s'enrichir qui a pris de redoutables proportions. De là un manque d'honnêteté et de probité dans les affaires qui effraie avec raison les hommes soucieux de la prospérité des Etats-Unis. « Les voleurs, dit un rapport officiel présenté au congrès par l'une de ses commissions, les voleurs infestent tous les services publics. Il n'y a pas de département, pas de branches de services où on ne les trouve, et l'exemple est si contagieux que l'honnêteté devient l'exception au lieu d'être la règle. » On compte beaucoup sur l'école pour faire disparaître cette plaie sociale! Espérons qu'elle ne faillira pas à sa tâche.

PÉDAGOGIE ALLEMANDE

§ 1. Réveil de la pensée pédagogique.

En passant à l'Allemagne, nous entrons sur la terre classique de la pédagogie.

Pestalozzi, dont nous avons raconté la vie et développé les principes, est comme le piédestal de la pédagogie aux temps actuels ; mais tout particulièrement de la pédagogie allemande.

Les guerres de Napoléon Ier, en faisant sentir à l'Allemagne, et sa faiblesse et l'incohérence de ses institutions politiques, réveillèrent en elle le sentiment national et le besoin d'une régénération. Le *discours à la nation allemande* de *Fichte*, dirigea ce mouvement vers la recherche d'une éducation nationale. Selon ce philosophe, Pestalozzi était l'homme de la Providence pour opérer le relèvement désiré. D'autres voix firent entendre des accents analogues. Pestalozzi, s'annonçant comme le rénovateur de l'humanité, ne pouvait venir plus à propos pour la nation allemande. Des hommes d'Etat et des pédagogues accoururent à Yverdon pour y étudier la *méthode nouvelle*, et les conseillers d'éducation les plus influents de la Prusse, *Weiss* et de *Turk*, comme les principaux directeurs d'écoles normales, *Harnisch* et *Diesterweg*, se déclarèrent partisans des idées du grand pédagogue suisse. Les autres Etats ne tardèrent pas à suivre l'exemple de la Prusse. Des écoles normales furent fondées, la fréquentation des écoles primaires devint obligatoire, et la vocation de l'instituteur fut considérablement améliorée.

§ 2. Les écoles allemandes.

a. Les écoles populaires.

L'esprit de rénovation eut bientôt propagé, renouvelé et transformé l'école primaire. Alors commença l'ère des

écoles supérieures. Elles surgirent de toutes parts, sous le nom de *Bürgerschulen* (écoles bourgeoises). En Suisse, on les nomma *écoles secondaires.* Ces écoles, non gratuites, sont généralement fréquentées par les enfants des classes moyennes ou bourgeoises; la finance scolaire varie entre 3 et 10 francs par mois. L'enseignement y est naturellement supérieur à celui des écoles primaires, mais ces écoles ont l'inconvénient de scinder les enfants d'une même localité en deux catégories distinctes, les privilégiés et les non-privilégiés. *Dans la règle, il vaudrait mieux ajouter de nouvelles classes à l'école primaire, que de fonder à côté des écoles secondaires pour les classes aisées.* La vie du peuple y gagnerait en force et en harmonie. La fraternité de toutes les classes sociales sur les bancs de l'école est un stimulant moral et un élément de progrès; elle est aussi, me semble-t-il, dans l'esprit de l'évangile.

A côté des écoles bourgeoises, et au-dessus des écoles primaires, on a fondé dans les villes des *écoles du dimanche* pour les ouvriers et les apprentis, et des *Fortbildungsschulen* (écoles supplémentaires), destinées à une vocation particulière, comme le commerce, les métiers, l'industrie, l'agriculture, la formation d'institutrices etc.

b. Les crèches. — Les salles d'asile. — Frœbel et les jardins d'enfants.

L'éducation populaire a reçu d'autres développements encore. Je ne dirai qu'un mot des crèches qui sont d'origine française. La première fut fondée à Paris, en 1844, par *Marbeau.* En 1855, la France en comptait déjà plus de 400. L'Allemagne, où la vie de famille est plus développée, s'est peu occupée de ce genre d'éducation. On trouve cependant des crèches à Vienne (depuis 1849), à Dresde, à Leipzig, à Hambourg, à Berlin, à Francfort-sur-le-Mein, etc.

Les salles d'asile présentent un plus grand intérêt pédagogique. Les premiers essais faits d'après un plan raisonné furent tentés par la princesse *Pauline de Lippe-Detmold* [illegible]2); mais il était réservé à Frœbel, secondé par madame

la baronne de *Mahrenholz*, de donner aux écoles de petits enfants, une direction et des développements nouveaux.

Frœbel (1782-1852), disciple de Pestalozzi, pensait que toutes les réformes scolaires manqueront leur but aussi longtemps que la famille ne comprendra pas la haute destinée de l'humanité, et que la mère, ouvrière avec Dieu, n'emploiera pas toutes ses forces à développer son enfant d'après les lois de la nature. Partant de ce principe, il se mit sérieusement à étudier la nature du petit enfant et les lois de son développement, afin de pouvoir indiquer à la famille, à la mère, à la société, les moyens propres à nous faire rentrer dans les voies de la nature. Deux choses lui ont paru essentielles dans la vie du petit enfant : un grand besoin d'activité et une grande curiosité qui l'attire vers tout ce qui frappe les sens.

Dans l'activité du petit enfant, il n'y a d'abord qu'un besoin de mouvement. Frœbel donne des directions pour lui apprendre à se servir de ses membres. Il passe ensuite au jeu, qui est la vie extérieure et en même temps le bonheur de l'enfant. Frœbel a remarqué que l'enfant n'aime pas les joujoux compliqués ; il les casse, pour s'amuser de leurs parties, qui sont son œuvre. Il faut donc offrir à l'enfant des joujoux simples, et dont il puisse faire ce qu'il veut : des boules, des cylindres, des cubes, de petits bois équarris, des planchettes, etc. L'enfant dispose librement de ces matériaux ; il construit et démolit à son gré. A cette première série d'exercices, Frœbel en joint une seconde au moyen de matériaux indéterminés, tels que papier, carton, terre grasse, etc., sur lesquels l'enfant, comme sur les premiers, exerce son génie créateur : il fait des trous avec une aiguille, il découpe, il plie, il tresse, il fait des boules, des bouteilles, etc. Ces deux séries d'exercices commencent l'une et l'autre par le *point* (la première par la *boule* qui lui correspond) « forme fondamentale de tout ce qui existe. »

En offrant aux mères pour leurs enfants des choses et non des livres, Frœbel pense avoir mis la vie et des faits

à la place des mots et des abstractions. L'école pour petits enfants, organisée d'après les idées de Frœbel, porte le nom de *jardins d'enfants*. Cette dénomination a donné lieu à des malentendus. On s'est quelquefois représenté une école tenue dans un jardin cultivé par de petits enfants. Mais le jardin ne joue qu'un rôle restreint à côté de la salle d'école. On se borne à la culture de quelques plantes pour l'amusement et l'instruction des enfants.

c. **Les orphelinats. — Les maisons pour enfants vicieux, aveugles, sourds-muets, crétins, etc.**

L'école primaire, ou mieux, l'école populaire, ne s'adresse, en général, dans ses divers développements, qu'aux enfants jouissant des avantages de la famille et de la plénitude de leurs sens. Pour les orphelins, pour les enfants vicieux, sourds-muets, crétins, aveugles ou cacochymes, il faut des institutions particulières. La pédagogie allemande s'est occupée avec succès de ces différentes classes d'enfants.

Les orphelinats et les établissements pour enfants vicieux ont été l'objet d'études et d'expériences persévérantes. Le principal rénovateur et promoteur de ces établissements a été le patricien bernois *Emmanuel de Fellenberg*, (1771-1844), fondateur des établissements célèbres de Hofwyl, près de Berne. Fellenberg, réalisant une idée de Pestalozzi, a introduit dans les orphelinats le travail manuel, en particulier le jardinage et l'agriculture, comme moyen principal d'éducation[1]. Sa devise pédagogique était : *prie et travaille!* Fellenberg poursuivit le même but dans son *école agricole* pour les classes moyennes, et dans son *établissement de jeunes nobles*, qu'il voulait aussi élever par la simplicité, l'activité et le travail. Aujourd'hui, on trouve en *Suisse* et en *Allemagne* deux genres d'orphe-

1. Fellenberg ne mit pas directement la main à l'œuvre, ce fut son fidèle *Wehrli* (1790-1855) qui sut donner une forme pratique à sa pensée.

linats et maisons pour enfants vicieux et jeunes criminels. Les uns, renfermant un grand nombre d'enfants, comme la *Rauhe-Haus* (Dr Wichern), près de Hambourg, et la *Bæchtelen* (M. Curatli), près de Berne, divisent leurs élèves en famille ou groupes de dix à douze élèves, ayant à leur tête un maître (ou une maîtresse dans les établissements de jeunes filles, tels que celui de la *Victoria*, près de Berne) qui vit et travaille avec eux sous la direction du chef principal. Les autres établissements, composés d'une vingtaine d'enfants, forment une seule famille sous la direction du *Hausvater* (père de famille), et de la *Hausmutter* (mère de famille). Ce genre d'établissement est le plus parfait, parce qu'il se rapproche le plus de la famille. On trouve aussi des établissements attachés à une fabrique, qui occupe les enfants pendant la plus grande partie de la journée. L'ancien système, qui consiste a réunir un grand nombre d'enfants dans un seul local, et à ne les occuper entre les récréations, que d'instruction, est à peu près abandonné. Il est connu sous le nom de *système caserne*

Les *aveugles* et les *sourds-muets* n'ont pas été l'objet de moins de soins que les orphelins et les enfants vicieux, *Valentin Haüy*, le premier, fonda à Vienne un établissement pour les aveugles en 1784. Depuis, ces établissements se sont étendus sur toute l'Allemagne. On y en compte actuellement près de 25. La Suisse en possède trois. L'aveugle étant en possession de la langue comme les autres hommes, peut acquérir un degré de développement très-avancé. L'ouïe, le tact et l'odorat, acquièrent chez lui un degré de finesse plus grand que chez les autres hommes et suppléent, en quelque mesure, à la vue. Bien des aveugles deviennent d'excellents musiciens, et réussissent très-bien dans la fabrication d'un grand nombre d'objets. Ils apprennent à lire avec des caractères en relief, à écrire, à calculer, etc. Le nombre d'ouvrages destinés aux aveugles augmente d'année en année. La Bible entière a été publiée pour cette classe de malheureux. — L'éducation des sourds-muets remonte déjà au seizième siècle, mais ce

n'est qu'au siècle dernier que l'*Abbé de l'Epée* (1712-1789), à Paris, et *Heinicke*, à Leipzig, jetèrent les bases d'une éducation rationnelle des sourds-muets. L'abbé de l'Epée, par sa langue des signes, a agi particulièrement sur le développement intellectuel du sourd-muet. Aujourd'hui on a substitué à la mimique représentative un alphabet de la main, au moyen duquel tous les mots peuvent être exprimés. Les allemands ne sont pas entrés dans cette voie. Dans tous les établissements, les sourds-muets apprennent à parler. Le sourd-muet, en général, ne sait pas parler, parce qu'il n'entend pas; mais il peut produire des sons, et l'on parvient assez vite à lui faire exprimer des mots en lui faisant observer par le tact et par la vue, les mouvements de la poitrine, du gosier, du sommet de la tête, des lèvres, de la langue et de la respiration, par lesquels on obtient tel son ou telle articulation. Les résultats obtenus jusqu'à présent sont encourageants. J'ai causé plusieurs fois et sans trop de peine, avec des sourds-muets allemands. Il faut seulement, quand on parle avec un sourd-muet, articuler nettement et lentement, afin qu'il puisse bien saisir les mouvements des organes de la voix. Une fois en possession de la langue, l'instruction du sourd-muet ne diffère plus de celle d'un autre enfant, si ce n'est qu'elle doit être plus intuitive, plus lente, plus soigneusement graduée. Dans les ouvrages manuels, les sourds-muets déploient assez d'adresse et de talents pour devenir de bons ouvriers, d'habiles artisans. L'éducation morale et religieuse donne des résultats réjouissants. On a cependant à lutter chez eux, comme chez les aveugles et surtout chez les crétins, contre la sensualité, en particulier contre la gloutonnerie et contre les désirs sexuels.

L'éducation des *crétins* (qui se rattache aux sourds-muets) est moins avancée. Saegert à Berlin, et le docteur Guggenbühl, sur l'Abendberg, en Suisse, ont fait des essais intéressants. Des résultats encourageants paraissent avoir été obtenus à Mariaberg et à Winterbach, dans le Wurtemberg, ainsi qu'à la Force (Dordogne), par M. Bost.

Comme la principale difficulté avec ce genre de malheureux est d'éveiller leur activité intérieure par le moyen des sens, il importe d'abord d'améliorer leur état physique par la propreté, le bain, des exercices en plein air et par un régime alimentaire bien entendu; puis de les impressionner par certains sons, par des cloches et surtout par la musique et le chant. L'éveil une fois donné à l'âme, on leur apprend à parler, comme à un petit enfant, on arrive jusqu'à la lecture, à l'écriture, à un peu de calcul et à des ouvrages manuels simples et n'exigeant que peu d'adresse.

Enfin la pédagogie aurait encore à s'occuper des jeunes aliénés[1] ainsi que des enfants maladifs ou cacochymes. Pour ces deux dernières classes de malheureux, on commence à ouvrir des hôpitaux dans lesquels l'éducation s'associe aux soins physiques.

d. Les écoles scientifiques.

Nous avons vu comment le gymnase et l'université sont sortis du mouvement de la renaissance et de la réformation. Depuis, la civilisation a marché. Les langues, les littératures et l'histoire modernes, les sciences philosophiques et sociales, les hautes mathématiques, les sciences physiques et naturelles, sont venues prendre place à côté des études classiques et théologiques et des sept arts libéraux du moyen âge. Les cadres anciens se sont bientôt trouvés trop étroits et l'impossibilité d'embrasser dans le gymnase et dans l'université (faculté de philosophie) toutes les branches qui demandaient à entrer dans l'école, et toutes les carrières nouvelles qui s'ouvraient à l'activité de la jeunesse studieuse, a fait naître les écoles réales, les gymnases scientifiques et les écoles polytechniques. Le fond des études dans les écoles réales est

1. Certains pédagogues, en particulier Palmer, parlent d'enfants possédés.

fourni par les mathématiques, par les sciences naturelles et par les langues modernes. On y enseigne aussi la religion, l'histoire, la géographie, le dessin, etc. Le *Polytechnicum*, qui fait suite à l'école réale, réunit plusieurs facultés, dont chacune pourrait former un établissement à part. Celui de Zürich comprend six divisions : les écoles d'architecture, du génie, de mécanique et des arts techniques, de chimie appliquée aux arts techniques, de sylviculture, de philosophie et économie politique, plus divers cours particuliers sur la pédagogie, l'agriculture, etc., etc. On trouve des écoles polytechniques à Munich, à Hanovre, à Carlsruhe, à Stuttgart, à Nürenberg, à Augsbourg, à Darmstadt, à Berlin, etc. D'autres établissements plus spéciaux, ou d'une moins grande portée scientifique, sont les écoles commerciales, industrielles, forestières, agricoles, techniques, etc.

Des plans d'étude. Besoin de réforme.

Quand on a épousé une bonne cause, on va de l'avant sans crainte de s'égarer. C'est ce qui est arrivé en particulier dans l'école primaire, où des programmes surchargés ont bientôt eu dépassé les forces intellectuelles des enfants. De là, du malaise dans l'école et des besoins de réforme. La Prusse est le premier État qui ait prescrit à l'enseignement des bornes en harmonie avec les capacités intellectuelles des enfants et les besoins du peuple, et qui lui ait imprimé une marche plus régulière et mieux mesurée. En 1854 elle fixa ainsi le programme des écoles normales : la *religion* (histoire sainte, catéchisme, cantiques, connaissance de la Bible); l'*art de tenir l'école* (Schulkunde, en la place de la *pédagogie*, de la méthodologie, de la didactique, de la catéchétique, de l'anthropologie, de la psychologie, etc.); l'*histoire et la géographie de la patrie;* l'*histoire naturelle* et la *physique* rattachées à l'étude des plantes et des animaux indigènes et des phénomènes naturels les plus connus; le tout sous une forme simple et populaire. En outre, la gymnastique, la

langue maternelle, le calcul, l'écriture, le dessin et la musique. Le niveau des connaissances exigées des élèves qui se préparaient à entrer dans les écoles normales fut aussi abaissé et fixé. Le programme de l'école primaire était à peu près le même que celui des écoles normales, mais dans des proportions réduites : Religion, langue maternelle, calcul, connaissances de la patrie (histoire, géographie, histoire naturelle), écriture, dessin et chant. La tâche de l'école primaire fut ainsi déterminée : *Préparer l'enfant pour la vie pratique dans l'église et la famille, dans sa vocation particulière, dans la commune et dans l'Etat.* Les principes et les règles de cette réforme importante furent consignés dans les régulatifs des 1er, 2 et 3 octobre 1854. La promulgation de ces régulatifs ne se fit pas sans opposition, et ils ont été l'objet des plus violentes attaques de la part des partisans du développement libre. Néanmoins ce mouvement continua à se propager dans toute l'Allemagne et en Suisse ; partout on travailla à des plans d'étude fixant la tâche de l'école primaire. En 1872, la Prusse a révisé ses régulatifs en donnant plus d'extension à l'enseignement, mais en en conservant néanmoins les principales dispositions.

L'enseignement scientifique est également en travail de réforme; mais on ne sait pas encore comment on doit résoudre les difficultés qui se présentent. Et d'abord la juxtaposition de l'école réale et du gymnase n'a pas encore reçu de solution pédagogique satisfaisante. Dans un grand nombre de villes, l'école réale et le gymnase sont des établissements entièrement distincts. Dans d'autres, on fait commencer des études classiques à tous les élèves, attendu que le latin est pour tous une excellente gymnastique de l'esprit, et ce n'est que vers l'âge de quatorze ans que les études réales commencent pour ceux des élèves qui veulent suivre une carrière industrielle, commerciale, ou devenir architectes, ingénieurs, militaires, etc. On ne peut nier que le latin ne soit une bonne préparation pour les cours scientifiques : des directeurs

d'écoles réales affirment que leurs meilleurs élèves sont ceux qu'ils reçoivent des gymnases latins. D'un autre côté, on se demande si les langues modernes, plus utiles que le latin, ne sauraient donner la même ouverture aux jeunes intelligences, et sur ce principe on a des établissements (à Leipzig, par exemple) dans lesquels on commence par les langues modernes, ainsi par l'école réale, et ce n'est que vers l'âge de douze à quatorze ans que les élèves qui veulent étudier le droit, la médecine ou la théologie, commencent l'étude du grec et du latin. Voilà des questions de pratique sur lesquelles on n'a pu encore s'entendre.

La difficulté que je viens de signaler se complique encore d'une question de principes. L'Allemagne est scindée en deux camps bien tranchés : les *humanistes* et les *réalistes*. Les humanistes prétendent que sans le grec et le latin, il n'y a point de culture supérieure. Ils voudraient donc supprimer l'école réale et ne permettre les études des branches techniques qu'à la sortie du gymnase. Les *réalistes*, de leur côté, prétendent qu'il n'y a de vraie culture que celle qui nous arrive par les branches réales, et que les langues modernes renferment des éléments de culture tout aussi importants, si ce n'est plus, que les langues anciennes ; ils voudraient donc supprimer le gymnase et ne permettre l'étude du grec et du latin que pour les vocations qui exigent la connaissance de ces langues. Ce qu'il y a de certain, c'est que les études réales et techniques pures conduisent l'homme dans un matérialisme dangereux, et le laissent sans connaissance de la vie sociale et de ses besoins les plus relevés, ce qui n'est pas sans danger pour la société. Il importerait donc de ne pas négliger les études historiques et littéraires dans les écoles réales et polytechniques. D'un autre côté, nous voyons que les études humanitaires ne préservent pas des aberrations philosophiques les plus dangereuses, quand elles ne sont pas réglées et vivifiées par l'esprit du christianisme. Voilà ce qui se sent partout et ce qui produit du

malaise et du mécontentement dans l'enseignement supérieur en Allemagne. De toutes parts des voix s'élèvent pour demander des réformes. On se plaint aussi de la surabondance des objets d'enseignement et de l'affaiblissement que la marche forcée des études opère dans les facultés intellectuelles des élèves. Sous le rapport moral, les établissements scientifiques donnent aussi lieu aux plaintes les plus diverses. La vie des étudiants allemands est souvent scandaleuse. Quant aux résultats éducatifs des écoles scientifiques allemandes, je renvoie aux paroles d'Alexandre de Humboldt, que j'ai citées à la fin du chapitre sur la pédagogie anglaise.

§ 4. De l'enseignement dans les écoles populaires.

(Écoles primaires, écoles bourgeoises ou secondaires, écoles de perfectionnement.)

Le mouvement pédagogique provoqué par Pestalozzi ne s'est pas borné à l'activité scolaire extérieure que je viens de signaler. Il a pénétré dans le fond même de l'enseignement et de l'éducation. L'Allemagne a réformé l'enseignement de toutes les branches, en le soumettant au principe du développement progressif et en l'appropriant aux divers âges et aux diverses capacités de l'enfant. Le point de vue objectif n'existe plus dans les ouvrages scolaires allemands, et de même qu'un tailleur ne fait pas un habit d'après un certain type ou d'après certaines règles, mais sur les proportions et les dimensions du corps qui doit le porter, de même les manuels allemands sont basés sur les facultés, l'âge et l'avenir de l'élève.

L'instruction populaire, comme l'instruction supérieure, doit embrasser, — sur ce point, l'on est d'accord, — les trois objets dont se nourrit notre être intellectuel : *Dieu*, *la nature* et *l'homme;* — la religion, des notions d'histoire naturelle, et l'histoire, ou des histoires. L'école doit former les jeunes gens à la crainte de Dieu, et les

préparer pour la vie civile et pour l'exercice de leurs diverses vocations. D'après Græfe, les branches nécessaires pour obtenir ce résultat sont : L'enseignement intuitif, la langue, la religion, l'étude des quantités (arithmétique, géométrie), l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, l'instruction civique, le chant, l'écriture et le dessin.

1. *L'enseignement intuitif.*— En arrivant à l'école, l'enfant y apporte une quantité de notions qu'il a acquises dans le milieu où il a vécu. Il connait une foule d'objets, il a observé leurs parties, leurs qualités, leurs actes; il a des notions sur Dieu et sur ses semblables. Il sait nommer, en partie du moins, ce qu'il a vu, observé, et s'exprimer sur beaucoup de choses. Sa main aussi s'est exercée, et il est capable de saisir une plume, un crayon, et de tracer des lignes, des lettres, etc. Ce fonds de notions et de talents que l'enfant apporte à l'école est la base et le fondement de toutes nos connaissances. Mais beaucoup d'enfants ont été négligés sous le toit paternel, et ce fonds premier de nos connaissances n'est pas assez étendu chez eux pour commencer avec succès le travail de l'enseignement proprement dit. De là l'opportunité de l'enseignement intuitif, destiné à étendre ce fonds, et dont les Allemands ont fait une partie intégrante de l'enseignement élémentaire depuis Pestalozzi. Différents systèmes ont été proposés. Pestalozzi, dans le *livre des mères*, commence par le corps humain. De l'homme on peut passer aux animaux, puis aux plantes, aux minéraux, aux objets d'art. Dieu se montre comme auteur de la nature et père de tous les hommes. Grassmann, Harnisch, Spiess, Wurst, Denzel, Diesterweg, Curtmann, Herder, etc., se sont occupés de ce sujet important. Voici le plan qui a été généralement suivi : I. *Connaissance et dénomination des objets* (objets d'après les lieux où ils se trouvent, classification des objets, parties des objets, nature des objets); — II. *Les qualités des objets* (des animaux, de l'homme, perfections de Dieu); — III. *Les actions des objets* (des animaux, de l'homme, de Dieu); — IV. *Description des objets*

(ici, chaque objet est considéré sous toutes ses faces. Les trois premières parties sont analytiques, celle-ci est synthétique). — On peut reprocher à ce système d'être trop étendu, et d'abandonner l'intuition, car il est impossible de montrer aux enfants tout ce qu'il veut qu'on traite. Mais on répond que rien n'est plus instructif que l'étude des choses, que dans bien des cas on peut se fonder sur la mémoire de l'enfant, et qu'on a la ressource des figures, par exemple les tableaux de *Wilke*. Ce système, d'ailleurs, fournit une large base à l'enseignement de la langue; il constitue même un enseignement complet de la langue, commençant par le substantif, passant ensuite à l'adjectif, puis au verbe, et terminant par la composition; car les exercices faits de vive voix se font aussi par écrit, quand les élèves sont assez avancés. — *Knaus*, dans sa *première année d'école* (das erste Schuljahr), a pris les quatre saisons pour cadre de son travail, et il trouve moyen de rattacher à la description des objets que nous présentent les diverses saisons, des histoires (plusieurs sont tirées de la Bible), des passages à mémoriser, des chants, le dessin. Des figures sont renfermées dans le texte. Ce système est bien imaginé et fort propre à captiver l'attention des enfants par la variété des objets qu'il leur propose. — Un troisième système est celui qui prend les objets dans l'ordre où ils s'offrent à la disposition du maître : — la chambre d'école, — le matériel, — des objets divers, — des plantes, — des fruits, — des animaux (oiseaux, insectes, etc.), — des minéraux, — le corps humain; — puis des objets que l'enfant voit tous les jours, mais que l'on ne peut transporter à l'école, comme la route, la rivière, le village, la montagne, les nuages, le soleil, la lune, etc. Mais il faut qu'un maître soit bien au fait sur la manière de traiter chaque objet pour suivre ce système libre. — Dans l'enseignement intuitif, il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir des notions sur un certain nombre de choses, mais bien aussi de délier la langue de l'enfant et d'exercer ses facultés intellectuelles.

l'attention, l'esprit d'observation, la mémoire, le jugement, la réflexion, ainsi que le cœur et la conscience, par les digressions que permettent divers sujets.

2. *La lecture.* — Comme toutes les lettres allemandes se prononcent, la méthode phonétique, c'est-à-dire celle qui décompose les mots en leurs éléments phonétiques et donne à chaque lettre le son qu'elle représente réellement, a prévalu depuis longtemps, en Allemagne, sur l'ancienne méthode, dite d'épellation. Graser a perfectionné cette méthode en l'unissant à l'écriture. On montre à l'enfant les caractères de l'écriture courante, il en apprend les noms, en même temps qu'il s'exerce à les imiter sur l'ardoise. On commence par les lettres et les mots les plus faciles, et l'on s'élève graduellement dans les difficultés de l'écriture et de la lecture, jusqu'à ce que l'enfant sache écrire et lire. Alors seulement on met sous les yeux de l'enfant des caractères imprimés. — *Seltzmann* a combiné cette méthode avec la méthode Jacotot. L'enfant est mis d'emblée à l'écriture et à la lecture d'un morceau. — *Vogel*, à Leipzig, a renchéri sur toutes les méthodes par le procédé suivant : le premier livre de l'enfant renferme des figures, — d'abord un chapeau. Le maître fait nommer l'objet, ensuite il le dessine lentement sur le tableau noir, en entretenant les enfants de ce chapeau, après quoi il les invite à le dessiner eux-mêmes sur leur ardoise. Cette opération achevée, le maître écrit lentement le mot chapeau, rend les enfants attentifs à tous les caractères employés, en indique la prononciation particulière et collective, et leur fait écrire le même mot, d'abord en l'air avec le doigt, puis sur l'ardoise. Quand ce mot est connu, on passe à un autre objet. Ainsi Vogel réunit dans son livre de lecture des exercices d'intelligence, de langage, de lecture, d'écriture et de dessin.

Quant à la lecture courante, Græfe donne les règles suivantes : 1° Explication des mots; et 2° distinction entre les pensées principales et les pensées accessoires; 3° ordre des pensées; 4° appréciation des pensées; 5° plan du mor-

ceau. Lüben veut que l'enfant fasse connaissance, dans le livre de lecture, avec les grands écrivains dont l'Allemagne s'honore.

3. *Langue maternelle* (allemand). — Plusieurs pédagogues distingués, MM. Morf et Wackernagel, par exemple, partisans de la méthode Jacotot, rattachent l'enseignement de la langue au livre de lecture. Ce dernier est considéré comme fournissant le matériel de la langue, les mots et les phrases. Ce matériel doit devenir d'abord la propriété de l'enfant par des explications et des exercices de mémorisation. Pour l'orthographe, on fait copier, on dicte, on fait écrire par cœur différents morceaux. La grammaire est rattachée aux exemples qui se présentent, toutefois d'après un certain plan. Enfin, la composition s'apprend en changeant le rôle des personnages d'un morceau, en en changeant les temps, en faisant une petite composition sur chacune des personnes, sur chacun des objets qu'il renferme, en faisant faire des imitations et même en donnant des sujets à traiter librement. Hiecke, Wackernagel, Lüben-Nacke, Gude-Gittermann, Oltrogge, ont composé des livres de lecture avec le plus grand soin, dans le but de les faire servir à l'enseignement de la langue. — D'autres pédagogues veulent que la *grammaire* soit enseignée dans des heures spéciales, Diesterweg, par exemple. Heyre, Wurst, Krause, Becker, Kellner, Otto, Bormann, ont enrichi la langue allemande de grammaires distinguées. Les grammaires allemandes comprennent ordinairement deux parties, la lexicologie et la phrasologie (qu'on me permette ici ce néologisme). La *lexicologie* étudie les racines, les dérivations, les mots composés, les flexions (déclinaisons et conjugaisons), et classe les diverses espèces de mots. La *phrasologie* étudie la proposition et les phrases, à peu près comme l'a fait le Père Girard dans son *Cours éducatif*, mais avec moins d'exemples. — Kellner représente un parti qui rejette la grammaire pendant les premières années d'école et l'admet pour les suivantes.

L'*orthographe* allemande se borne à peu près à ce que nous appelons orthographe d'usage. On l'exerce par des copies et des dictées renfermant les différentes difficultés. Diesterweg veut qu'on base l'orthographe sur l'ouïe. L'enfant doit apprendre à saisir tous les caractères que fait ressortir une exacte prononciation. Græfe, Bormann, Kellner, etc., veulent, par contre, qu'on développe le sentiment de la correction par la vue. Partant de ces principes, la première école (Diesterweg) tient plus aux dictées, et la seconde davantage aux copies.

Pour la *composition*, les pédagogues allemands sont unanimes à repousser tout sujet pris en dehors de la sphère de l'élève Ils tirent leurs sujets du livre de lecture (comme on l'a vu plus haut), de l'histoire, de la géographie, de l'histoire naturelle, de la religion ou d'événements bien connus des élèves. Kellner veut qu'on commence par donner à l'enfant les matériaux et la forme de la composition, puis simplement les matériaux et enfin le sujet seul. Il faut se garder, disent quelques pédagogues, de faire exprimer à des enfants des sentiments qu'ils n'éprouveraient pas, comme des condoléances, des félicitations, etc. Ce scrupule pédagogique me paraît poussé trop loin.

4. *Le calcul et la géométrie.* — Aucune branche ne présente autant d'uniformité dans l'enseignement que le calcul. Aucune non plus n'a été soumise avec autant de succès aux principes de Pestalozzi. On commence par des objets réels (points, traits, doigts, boules, etc.). La première année, on exerce les nombres 1 à 10 ou 1 à 20, la seconde les nombres 1 à 100, la troisième les nombres 1 à 1000 ou 10000, etc., la quatrième des nombres quelconques. Sur chaque degré, on commence par donner, par intuition et divers exercices, une idée claire des nombres, puis on exerce les quatre opérations fondamentales, de vive voix et par écrit. On passe ensuite aux nombres complexes et aux systèmes de poids et mesures, aux fractions, aux règles de trois et d'intérêts, aux règles de société,

d'escompte, de change, d'alliage, etc. Partout on fait marcher ensemble la théorie et la pratique. Ces deux parties sont intimement unies. Diesterweg, Zæhringer, Egger, etc., ont traité supérieurement le calcul en vue des écoles primaires et des écoles secondaires.

La géométrie se borne, dans l'école primaire, à la connaissance des lignes, des angles, des triangles, des quadrilatères, du cercle, des principaux solides, et, en théorie, à la connaissance des théorèmes les plus indispensables pour rendre compte du mesurage des surfaces et des solides. Les démonstrations se font d'une manière intuitive. Pestalozzi faisait commencer l'intuition par l'étude des lignes et des formes géométriques des objets. Mais on n'a pas persévéré dans cette voie. Le dessin des figures géométriques a été dès l'origine ajouté à l'enseignement de la géométrie.

5. *L'écriture*.—L'école de Pestalozzi range les lettres d'après les difficultés qu'elles présentent. D'abord viennent les lettres courtes, puis celles qui dépassent la ligne en dessus, troisièmement celles qui la dépassent en dessous, et enfin celles qui la dépassent en dessus et en dessous. Dans les derniers temps on a substitué l'écriture en mesure à l'écriture libre. Au commandement *auf* (en haut), on fait la liaison, puis on compte *un*, *deux*, *trois*, etc., suivant que la lettre compte un, deux ou trois traits fondamentaux[1]. Les lettres sont ainsi décomposées en leurs éléments simples, et les élèves sont empêchés ou d'écrire trop vite, ou d'aller trop lentement, ou de perdre leur temps par des distractions. — La *méthode américaine*, ou la méthode *carstairienne* (d'après son inventeur Carstair), rejette les lignes et commence avec l'écriture courante sans la soumettre à aucun ordre, à aucune décomposition. L'enfant doit apprendre à écrire le plus vite possible l'écriture ordinaire.

6. *Le dessin*. — Depuis Pestalozzi, le dessin a été intro-

1. *a*, p. ex. compte deux éléments; *i* un seul, *n* deux, *m* trois, etc.

duit dans l'école comme moyen d'exercer l'œil et la main, de développer l'esprit d'observation et le sentiment des formes. Le dessin doit être gradué. On commence par des lignes droites et des figures composées de lignes droites. On passe ensuite aux lignes courbes et aux objets composés de lignes droites et courbes. Puis viennent, avec la théorie des ombres, différents genres de dessin : le dessin technique et les ornements, les fleurs, les animaux, la tête et l'homme (d'après le modèle ou d'après des plâtres), le paysage et la perspective. On a introduit la peinture dans diverses écoles secondaires, — peinture à l'huile, peinture aux crayons en couleurs, peinture avec différentes espèces de couleurs. La décalcomanie et la peinture orientale sont des procédés simples et expéditifs qui donnent de très-beaux résultats.

7. *Le chant.* — Nægeli, disciple de Pestalozzi, est le créateur du nouveau chant populaire. Il divise l'enseignement musical en trois parties : le *rhythme* (valeur des notes), la *mélodie* (la série des sons dans la gamme), la *dynamique* (force des tons), avec les *éléments primitifs* (la mesure, temps forts ou faibles). Des chants bien gradués accompagnent cette théorie. — D'autres pédagogues veulent que le chant précède la théorie, comme la langue précède la grammaire. On exerce d'abord la voix par la gamme et des chants à une voix. Plus tard on apprend les notes et des chants à deux, trois ou quatre voix. La théorie suit les chants pour faire comprendre les signes de la musique. La musique chiffrée a passionné quelque temps les Allemands, mais aujourd'hui elle est partout abandonnée et condamnée. Le chant a fait de très-grands progrès dans les écoles allemandes, mais on se plaint généralement que le peuple chante moins qu'autrefois. Cela provient sans doute de ce que l'on ne fait plus apprendre les chants par cœur.

8. *La Religion.* — L'ancienne méthode qui basait l'enseignement religieux exclusivement sur la mémorisation catéchisme et d'un certain nombre de psaumes, canti-

ques, passages, est généralement abandonnée. Depuis Pestalozzi, on s'est appliqué davantage à fonder l'enseignement religieux sur le cœur et sur l'intelligence D'après ce profond pédagogue, Dieu se révèle d'abord à l'enfant dans la sollicitude et l'amour de ses parents et dans les merveilles de la nature. C'est de cette base intuitive qu'il faut partir pour élever jusqu'à Dieu la pensée et le cœur de l'enfant L'histoire sainte depuis la création jusqu'à l'ascencion vient ensuite développer les premiers sentiments religieux et l'étude du catéchisme couronne l'édifice. Aujourd'hui, on commence généralement par un choix d'histoires de la Bible à la portée des petits enfants et l'on se contente de les leur raconter et faire apprendre. Dans un second cours, on étend la sphère historique en y joignant des applications et des réflexions. Enfin on traite l'histoire sainte d'une manière suivie et on en tire les principales leçons qui y sont renfermées. Dans l'enseignement de l'histoire sainte, on se sert avec succès de la Bible en images de *Schnorr*. Parallèlement à l'étude de l'histoire sainte, on fait mémoriser des cantiques, des passages, et dans bon nombre d'écoles, dans le plus grand nombre peut-être, on y fait encore apprendre le catéchisme. Dans d'autres, au lieu du catéhisme, on étudie quelques livres du Nouveau-Testament et l'on fait connaissance avec les autres Ecritures. Bien des divergences se manifestent sur la manière d'enseigner les objets qui viennent d'être énumérés. Les uns veulent un enseignement confessionnel, la religion ne pouvant, pensent-ils, être conçue en dehors d'une église dont la doctrine fasse autorité. Les autres repoussent l'enseignement confessionnel et le renvoient à l'instruction des cathécumènes, c'est-à-dire à l'Eglise. Ils prétendent que l'école doit se borner aux grands fondements du christianisme et aux sentiments qu'il fait naître dans le cœur. L'enseignement non confessionnel s'approprie d'ailleurs mieux aux diverses communions, souvent représentées dans la même école. Les partisans de l'enseignement confessionnel se divisent en autant de fractions

qu'il y a d'églises; les autres se divisent en évangéliques et en rationalistes. Les premiers maintiennent dans leur enseignement le point de vue dogmatique de l'Eglise; la Bible est pour eux la parole de Dieu. Les autres approprient les histoires de la Bible à leurs vues particulières; ils en rejettent tout ce qui n'a pas de fondement dans leurs opinions. N'oublions pas que dans cette question la chose la plus importante n'est pas la méthode d'enseignement, mais l'esprit de l'enseignement. La religion est une vie, c'est un feu sacré, et quand ce feu ne brûle pas dans le cœur de l'instituteur, qu'il n'anime pas son enseignement, qu'il ne sanctifie pas ses paroles, ses sentiments et sa conduite, l'enseignement religieux est une lettre morte, qui ne portera jamais les fruits qu'on peut en attendre.

L'école sans enseignement religieux, comme aux Etats-Unis ou en Hollande, ne compte encore en Allemagne que peu de partisans.

Les branches sur lesquelles nous venons de jeter un coup d'œil sont considérées, à l'exception de la géométrie, comme faisant partie du domaine général de l'école primaire. D'autres branches, telles que la géographie, l'histoire, l'instruction civique, l'étude de la nature, le français et l'anglais, les ouvrages du sexe, la gymnastique, s'enseignent dans les classes supérieures de l'école primaire ou dans les écoles secondaires et de perfectionnement.

1. *La géographie.* On commence par la description de la localité et de la contrée environnante, en en dessinant sur le tableau noir les principaux accidents (route, ruisseau, maisons, etc.), afin d'initier les enfants à l'intelligence des cartes. On passe ensuite à la géographie de la patrie, en se servant d'une carte. Jusqu'ici la marche est synthétique. Si l'on va plus loin, on suit une marche contraire : on considère la terre dans son ensemble d'abord, puis on descend dans le détail des mers et des continents. On fait précéder ordinairement cette partie générale de la géographie mathématique (cosmographie, sphère). Quant à l'enseignement, il doit s'appliquer à faire ressortir la

forme et le relief des divers pays ; il passe ensuite en revue le climat et les productions naturelles et il termine par la géographie politique. La géographie s'adresse à la mémoire, mais aussi à l'imagination, au jugement, au raisonnement, etc. Les petits atlas de Sidow et de Stieler, sont très-répandus dans les écoles. Comme cartes murales on peut recommander celles de Sidow (muettes). Le dessin des cartes par les élèves se pratique dans un grand nombre d'écoles.

2. *L'histoire.* On a essayé de traiter l'histoire comme la géographie : de commencer par les faits remarquables de la localité, du canton, puis de passer à ceux de la province, de la patrie et de l'humanité. Biedermann a travaillé ce système. Dermstedt et Jacobi ont appliqué le même principe non à l'espace, mais au temps. Ils commencent par l'histoire contemporaine et remontent la série des siècles. Mais ces méthodes ne sont pas généralement suivies. Ordinairement on commence par des histoires simples, faciles, tirées des diverses époques de l'histoire de la patrie, ou de l'histoire universelle en suivant l'ordre chronologique. (Kapp). Ce premier cours terminé, on en recommence un second dans lequel les faits sont présentés dans leur liaison historique. L'histoire est un domaine très-vaste dans lequel il faut savoir se borner. Avant tout il convient de traiter l'histoire de la patrie. Aucune branche n'est plus propre à éclairer l'enfant sur la vie collective des hommes, mais il faut avoir soin de former son jugement sur les principes du droit, de la justice et de la morale. Les ouvrages de Dietmar pour l'enseignement historique sont très-appréciés.

3. *L'instruction civique.* Græfe veut que cette branche commence par la commune : il faut que l'enfant connaisse le but, l'organisation, les établissements, l'administration, la nomination des autorités, les besoins et les occupations des membres de la commune, etc. De là on passe à la constitution du pays, à l'administration, aux lois principales. Le maître, dit Græfe, qui enseigne cette branche,

doit se placer en dehors des partis politiques, autrement il vaut mieux qu'il ne s'en occupe pas. Ici, comme pour l'histoire, c'est dans l'amour de la patrie et des hommes qu'il faut chercher ses inspirations.

4. *L'étude de la nature.* La nature est un domaine si vaste, qu'on ne peut en étudier que quelques fragments dans l'école primaire. Autrefois, on procédait du général au particulier. On commençait par exposer un système de classification; des classes on descendait aux ordres, des ordres aux genres, et des genres aux espèces. Mais depuis que l'on a reconnu que l'intuition est la base fondamentale de toute culture intellectuelle, on suit une marche contraire : on va du particulier au général, des espèces aux genres, des genres aux ordres, des ordres aux classes. Lüben donne les règles suivantes sur la marche à suivre en *histoire naturelle :* 1° Commencer par les corps naturels indigènes et y rattacher les étrangers; 2° Choisir les corps les plus remarquables et faire ressortir leurs rapports avec l'homme; 3° Commencer par les plantes, parce qu'elles sont plus simples que les animaux, que leurs organes sont la plupart extérieurs et distincts; 4° Les principaux groupes des trois règnes doivent renfermer au moins chacun un exemplaire bien étudié. Plusieurs ouvrages enluminés servent en Allemagne à l'enseignement de l'histoire naturelle. On a des atlas pour les élèves et des tableaux pour l'école. — A l'histoire naturelle, quelques pédagogues veulent rattacher *l'Anthropologie.* Suivant Schmidt rien n'est plus utile à l'homme que de se connaître soi-même. Il propose de commencer par les organes extérieurs, de passer ensuite aux organes intérieurs et à leurs fonctions et de terminer par l'âme et ses opérations. — La *physique* et la *chimie*, à l'exception des phénomènes les plus ordinaires, appartiennent à la classe supérieure de l'école populaire, dit Lüben. Crüger propose de commencer par le phénomène, de celui-ci on passe à la loi, et de la loi à la cause. Lüben propose les objets suivants pour un cours de physique et de chimie : — 1. Aimant et

boussole.—2. Chaleur. Dilatabilité. Thermomètre. Ballon. Vent. Fontes. Vapeur et machines à vapeur. Evaporation. Rosée et gelée, brouillards et nuages, pluie, neige et grêle. Conducteurs de la chaleur. — 3. Chute des corps. Levier. Centre de gravité. Pendule. Horloge. Moulin. Jet d'eau. Tuyaux pour la conduite des eaux. Natation. Cloche du plongeur. Pesanteur de l'air. Baromètre. Siphon. Soufflet. Pompe. Pompe à feu. — 4. Son. Echo. — 5. Lumière et ombre. Miroir. Crépuscule. Réfraction. Arc-en-ciel. Verre ardent. Lunettes. Longues vues. — 6. Phénomènes électriques. Orage. Télégraphe. — 7. Oxygène. Hydrogène. Azote. Carbone. Acide carbonique. Vinaigre. Ammoniac. Feu. Briquet. Eau. Les principaux aliments et épices. — 8. Préparation des sols. Fertilisation. Engrais. — N'oublie pas, dit Schmidt, que l'étude attentive d'un seul objet, vaut mieux que la connaissance de mille qui ne seraient connus que superficiellement.

5. *Le français et l'anglais.* Le français est introduit dans toutes les écoles bourgeoises (secondaires des villes); l'anglais dans un plus petit nombre. La méthode Jacotot est suivie dans quelques écoles, la méthode synthétique dans le plus grand nombre. On commence par de petites phrases, et l'on gradue les exercices de manière à exercer toutes les parties de la grammaire et toutes les difficultés de la langue. Les règles accompagnent les exercices. Des livres de lecture complètent l'enseignement en mettant l'enfant en contact avec la langue vivante et en l'habituant aux diverses formes du style. Des compositions s'ajoutent à la fin aux exercices de traduction, de lecture et de mémorisation. *Ahn*, *Miéville* ont publié des cours de langue française. *Georg*, *Ollendorf*, etc., des cours de langue anglaise.

6. *Les ouvrages du sexe.* Ces ouvrages sont partout enseignés dans les écoles de filles. Ils comprennent généralement le tricotage, la couture, le raccommodage, crochetage, tapisserie et broderie.

7. *Gymnastique.* Depuis Pestalozzi, tous les pédagogues

ont compris que le développement physique du corps était essentiel dans l'œuvre de l'éducation. La gymnastique allemande, perfectionnée par *Jahn* (1778-1852) et *Clias*, a surtout pour but le développement de la force musculaire et de la souplesse du corps. Les barres, le reck, l'échelle, la corde et le mât de cocagne, sont les instruments ordinaires de cette gymnastique. Le suédois *Ling* (1776—1839) réagissant contre la tendance extrême de la gymnastique allemande, a élargi le cadre des exercices corporels. La gymnastique suédoise considère l'homme dans ses différents rôles : il est, dit-elle, sujet ou objet, et dans l'un et l'autre cas passif ou actif. De là quatre genres de gymnastique : la gymnastique pédagogique (les jeux), la gymnastique hygiénique, la gymnastique musculaire (défensive) et la gymnastique esthétique. La gymnastique pour les filles revêt un caractère en rapport avec la nature du sexe auquel elle s'adresse. Des marches, des exercices de bonne tenue, des rondes, le saut dans la corde, des exercices d'équilibre, l'échelle horizontale et la balançoire, le patinage, sont les exercices principaux inscrits sur son programme.

§ 5. Des méthodes d'occupation.

Les Allemands ont rejeté l'enseignement mutuel, comme trop mécanique. Ce fait a eu pour conséquence naturelle la division des écoles en classes généralement peu nombreuses et placées sous la direction d'un seul maître. Le maximum est fixé à 30 élèves, à 40, à 50, à 80, suivant les Etats et la nature des écoles. Dans les grandes localités, les classes ne renferment que des enfants de la même année scolaire, ainsi de forces à peu près égales. Ailleurs on réunit deux années, trois années, quatre années. L'impossibilité pour un maître d'occuper convenablement des enfants de tout âge, sans l'enseignement mutuel, oblige les localités qui n'ont qu'une école et qu'un maître à avoir deux écoles par jour, l'une pour les plus

petits qui apprennent à lire et à écrire, et une autre pour les enfants plus avancés. Dès que l'enfant sait lire, écrire et calculer, on peut occuper les diverses divisions par des exercices écrits, ce qui donne le temps aux maîtres d'enseigner successivement dans les diverses divisions. Toutes les branches, d'ailleurs, n'exigent pas qu'on divise les enfants en sections. L'histoire sainte, le chant, l'histoire, la géographie, peuvent s'adresser à la classe entière, moyennant que chaque branche soit divisée en autant d'années qu'il y a de sections dans la classe et forme ainsi un cours complet, réparti sur tout le temps qu'un enfant passe dans l'école. Les parties du cours, sans doute, ne se suivent pas pour toutes les sections dans l'ordre le plus logique, mais cet inconvénient n'est pas très-grand. Quand un cours devrait s'étendre sur 4 ou 6 années d'écoles, on peut ne le faire durer que deux ou trois ans. En géographie, par exemple, on prendrait une année la localité et les environs, une autre la patrie, et une troisième, la géographie universelle, puis on recommence le cercle. De cette manière chaque élève l'entend deux fois, ce qui n'est pas superflu. Le calcul et la langue sont au fond les seules branches qui exigent une division de la classe en sections, dès qu'on en a éliminé les petits. Le dessin et l'écriture peuvent se faire en commun. L'histoire naturelle est rarement enseignée dans une école à plusieurs divisions, mais dans cette branche on pourrait s'adresser à toute la classe.

Dans les établissements qui renferment plusieurs classes et plusieurs maîtres, on préfère généralement, à cause de la discipline, le système par classe au système par cours. Celui-ci n'est admis que dans les classes supérieures, à cause de la difficulté de trouver des maîtres qui puissent enseigner toutes les branches d'une manière satisfaisante. On a essayé de perfectionner le système par classe en faisant monter le maître de classe en classe avec ses élèves. Arrivé au haut, il redescend pour recommencer une nouvelle évolution. Mais ce système est peu suivi. On n'est

guère partisan en Allemagne de la classification des élèves par cours. Les élèves d'une classe demeurent ensemble pour toutes les branches. Il est plus facile, de cette manière, de maintenir la discipline, surtout quand les établissements sont nombreux, et les inconvénients de ce système ne sont pas grands.

§ 6. Principaux pédagogues allemands.

Dans ce qui précède, j'ai exposé les principaux résultats pratiques de la pédagogie allemande. Mais ces résultats sont soumis à des systèmes nombreux, à des tendances diverses, à des buts différents. Cette partie théorique de l'éducation a pris en Allemagne des développements considérables. Je veux essayer de résumer dans cette revue des principaux pédagogues ce que cette théorie renferme d'essentiel et de caractéristique.

a. LES EMPIRIQUES ET PRATICIENS.

L'*expérience* est pour les pédagogues de cette première classe la source et la règle de la pédagogie. Leurs tendances, au reste, sont fort diverses. Dans cette catégorie, nous trouvons *Schwarz*, *Curtmann*, *Niemeyer*, *Dinter*, *Diesterweg*, *Wichard Lange*, *Denzel*, *Zerrenner*, *Scholz*, *Græfe*, *Stephani*, *Sailer*, *Kellner*, *Overberg*.

SCHWARZ (1766-1837), dans son *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*, et dans son *Erziehungslehre*, cherche les lois de l'éducation dans la nature de l'enfant ; comme Pestalozzi, il trouve une harmonie parfaite entre les lois de la nature et les besoins éducatifs de l'homme. Le point de départ du développement, c'est la vie, qui est une force. L'homme n'est autre chose que cette force en voie de développement. L'éducation dirige ce développement et elle atteint son but, quand, en suite du plein épanouissement de la vie, l'homme a rencontré son type. Le but de l'éducation et de l'instruction est le rétablissement de l'image Dieu dans l'homme.

CURTMANN a retravaillé le système de Schwarz sur la base du christianisme positif. Son ouvrage couronné, *die Schule und das Leben* (*l'Ecole et la Vie*), est une des meilleures productions de la pédagogie allemande.

NIEMEYER (1754-1828), dans ses *Grundsætze der Erziehung und des Unterrichts*, fait avec succès de l'éclectisme pédagogique. Pour lui, le but de l'éducation est de développer l'humanité dans l'homme, et il voit ce développement dans le triomphe des bons principes sur les instincts mauvais. Niemeyer se rattache, du reste, à Pestalozzi et à Basedow.

DINTER (1760-1831) a développé rationnellement les principes et les procédés de la catéchisation, méthode d'enseignement qui doit, selon lui, faire suite à l'enseignement intuitif de Pestalozzi. L'intuition est essentiellement propre à l'école élémentaire, la catéchisation aux degrés qui suivent.

Voici les principaux préceptes renfermés dans ses *Vorzüglichste Regeln der Katechetik* :

1. *Définition.* — La catéchisation est l'art d'instruire au moyen de demandes et de réponses.

2. *Les qualités du catéchiste* sont : la pénétration, l'esprit de saillie, un vif sentiment de la vérité et de la moralité, la présence d'esprit, le goût, la flexibilité et l'agrément de la voix. Le catéchiste doit posséder en outre des idées pratiques sur la psychologie, la religion et les mœurs; connaître le sens des principaux passages de la Bible; avoir l'expérience des hommes et en particulier des enfants; posséder un choix d'histoires véritables et de poésies instructives; avoir des notions d'histoire naturelle; connaître les institutions civiles et politiques; manier sa langue avec facilité. Enfin pour atteindre son but, le catéchiste doit savoir : 1° faire des questions; 2° utiliser les réponses données; 3° captiver l'attention; 4° bien choisir, ordonner, expliquer, démontrer, appliquer et présenter les matériaux de son sujet.

3. *Des questions.* — Les questions doivent être simples,

claires, compréhensibles, non accompagnées de gestes qui en indiquent la solution. Les questions qui ne demandent pour réponse qu'un *oui* ou un *non* sont trop faciles et doivent être généralement évitées. On ne doit jamais les employer pour obtenir des idées principales. Les questions disjonctives, qui obligent l'enfant de choisir entre deux ou trois cas, sont préférables : elles sont propres à éveiller la réflexion chez les enfants timides ; mais on ne doit pas non plus les employer pour remonter aux idées principales, attendu que l'enfant devine alors plutôt qu'il ne pense. Les questions *rémotives* par lesquelles on écarte les fausses représentations avant de développer le sujet réel sont convenables : elles excitent la réflexion et préviennent les malentendus. Les questions relatives aux objections que l'on peut présenter exercent l'intelligence. Les questions impropres qui commencent la phrase et la laissent achever aux élèves doivent être évitées.

4. *Manière de questionner.* — Il vaut mieux questionner les enfants d'après un ordre indéterminé, que l'un après l'autre, parce que cela entretient mieux l'attention et facilite la catéchisation. Dans chaque leçon, chaque élève doit être interrogé plusieurs fois et aucun ne doit être sûr un instant de ne pas être interrogé. Les réponses collectives sont données par les têtes qui pensent rapidement ; elles compriment le développement des intelligences lentes, mais souvent profondes ; elles habituent les faibles à répondre sans penser ; elles occasionnent un bruit inutile et fournissent aux élèves distraits l'occasion de babiller sans être entendus. D'un autre côté on ne saurait nier que les réponses collectives n'accélèrent la marche de la leçon et n'occupent un plus grand nombre d'élèves à la fois[1]. En général, les règles suivantes peuvent être recommandées : Les questions faciles doivent être adressées de préférence

1. On réunit les avantages des deux procédés lorsqu'on habitue les élèves qui ont trouvé la réponse à lever la main ; le maître désigne alors celui qui doit donner la réponse. Ceci peut se faire soit qu'on suive un certain ordre, soit qu'on n'en suive pas.

aux élèves faibles. S'agit-il de résumer des notions générales sur lesquelles on veut en édifier d'autres, on s'adressera de préférence aux plus habiles. Il faut toujours distribuer les questions d'une telle façon, qu'on soit à peu près sûr de recevoir une réponse juste[1]. Quand on ne reçoit pas de réponse, la raison peut être cherchée : 1° dans l'obscurité de la question, dans ce cas il faut la transformer ; 2° dans l'inattention de l'élève : on s'adresse alors à un plus petit, à un plus faible, si le premier mérite d'être repris ; mais il ne faut pas abuser de l'humiliation ; 3° dans l'incertitude de l'enfant : le maître dans ce cas doit donner des explications propres à lever l'incertitude ; 4° enfin dans la difficulté qu'a l'enfant à s'exprimer : le maître peut ici fournir une partie de la réponse et se contenter de l'autre partie.

5. *De l'ordre à observer.* — Quand on a choisi un sujet, il faut déterminer aussitôt le but où l'on veut arriver avec ses élèves. On commence alors par la question la plus facile, si elle prépare l'intelligence des plus difficiles ; ou par la plus difficile, si l'intelligence des autres en découle nécessairement. Les diverses parties du sujet doivent être considérées d'abord successivement et à part, puis on réunit en un faisseau ce qu'on a ainsi préparé.

6. *Des définitions.* — Souvent le catéchiste doit définir ou faire définir, afin de donner de la précision aux idées. Toute définition d'un objet doit renfermer les caractères qui distinguent cet objet de tous les autres.

7. *Trois genres de catéchisation*, la catéchisation proprement dite ou analytique, la méthode socratique ou catéchisation synthétique, et la catéchisation d'examen. La catéchisation proprement dite ou *analytique* propose le sujet et le divise en ses parties essentielles qu'elle étudie l'une après l'autre et séparément. — La méthode *socratique*

1. Quelquefois, pour punir un élève négligent ou paresseux, il est bon de lui adresser une question à laquelle on sait qu'il ne répondra pas. Les questions nouvelles, étranges, insolubles sont bonnes pour réveiller sa curiosité et disposer à une plus grande attention.

est essentiellement synthétique : elle consiste à faire trouver à l'enfant ce qu'on veut lui enseigner. Elle repose sur ces trois points : partir de ce que l'élève connaît déjà; ordonner ce qui est connu de façon que l'inconnu en découle de soi-même; rattacher ses questions aux réponses trouvées par l'élève, de telle manière qu'on lui fasse faire à chaque réponse un pas vers le but. Pour réussir dans la méthode socratique, il faut décomposer chaque idée en ses éléments, considérer ceux-ci l'un après l'autre, de manière à ce que l'un conduise à la découverte de l'autre. S'agit-il, par exemple d'expliquer la notion exprimée par le mot *mammifère :* On demandera : Le sang de la vache est-il chaud ou froid? La vache met-elle au monde des petits vivants ou non-vivants? Comment les élève-t-elle? Indiquez-moi d'autres animaux qui ont le sang chaud, qui mettent au monde des petits vivants et qui les allaitent? Hé bien, ces animaux s'appellent *mammifères* (porte-mammelles). La poule est-elle un mammifère? Pourquoi pas? La méthode analytique commencerait par dire ce qu'est un mammifère, puis elle montrerait des exemplaires renfermant les caractères indiqués. — La *catéchisation d'examen* est celle qui a pour but de faire rendre compte des connaissances acquises ou de sonder les forces intellectuelles des élèves. Dans le premier cas elle se borne à faire répéter ce qui doit être su. Dans le second on fait des questions sur des matières plus ou moins connues de l'élève et l'on voit s'il a l'habitude de comparer, de réfléchir, de remonter aux causes, de chercher les effets, de tirer des conclusions, de rattacher les faits aux principes généraux, etc.

La catéchisation, développée par Dinter, ne tarda pas à faire le tour de l'Allemagne, et pendant cinquante ans les mots *catéchiste* et *instituteur* furent à peu près synonymes. Aujourd'hui il y a une forte réaction contre la catéchisation. On lui reproche de ne s'adresser qu'à un élève à la fois, de ne développer que l'intelligence et de laisser le cœur froid, de ne pas inculquer des connaissances posi-

tives. D'un autre côté, on répond qu'elle est la forme d'enseignement la plus propre à exciter et à maintenir l'attention, à exercer la réflexion et le raisonnement dans les élèves. Il faut ici éviter les systèmes absolus. Il est évident que les faits géographiques, historiques, etc., ne sauraient être enseignés par la catéchisation. Mais en histoire et en géographie, il est des faits qui, une fois connus, peuvent donner lieu à des comparaisons, à des jugements, à des idées, à des vérités générales, et ces faits fournissent des matériaux propres à la catéchisation. Il ne faut pas non plus s'attacher absolument ni à la forme socratique, ni à la forme analytique, mais choisir dans le cas donné celle qui est le plus convenable. Le maître habile passe dans la même leçon de l'enseignement direct à la catéchisation sous l'une ou l'autre forme et de la catéchisation à l'enseignement direct, suivant les besoins du moment.

Diesterweg (né en 1790), a combattu en faveur de l'autonomie de l'école, de l'indépendance de l'instituteur et de la liberté de l'enfant. Pour Diesterweg, instruire, developper, c'est élever. L'homme, pense-t-il, est dans la vérité, quand ses principes ne vont pas au-delà de ce qu'il connaît directement, dût-il être matérialiste et athée. Voici quelques aphorismes tirés de ses écrits pédagogiques :

Le maître n'est pas au centre, aussi peu que les objets d'enseignement; ce qui est au centre, c'est l'enfant; le maître est à la circonférence; il est, avec les connaissances qu'il veut inculquer, l'instrument et le moyen.

Instruire, c'est exciter, et la science de l'instruction est la science de l'excitation.

L'instruction doit se rattacher partout à l'expérience de l'enfant, aux notions qu'il a acquises par voie d'intuition; elle doit s'appliquer à lui donner l'intelligence de ces notions et la faculté de les exprimer par la parole.

On doit aller d'abord du connu à l'inconnu. Plus tard, on suit la marche contraire : on va du général au particulier, de la règle à l'exemple.

Ce qui doit être mémorisé doit d'abord être compris et

ensuite exercé jusqu'à ce qu'il demeure la propriété de l'individu et qu'il puisse toute sa vie en faire un usage libre et intelligent.

L'enfant doit apprendre à s'exprimer avec facilité sur tout ce qu'on lui enseigne. Le maître ne parle que juste ce qui est nécessaire pour exciter et développer. C'est l'élève et non le maître qui doit apprendre à parler. Plus l'élève parle et agit, plus l'enseignement a de valeur.

Un institut de garçons doit se garder de deux choses : 1° D'épuiser les forces par trop d'enseignement, et 2° d'étouffer la spontanéité et la liberté par une surveillance et une instruction trop anxieuses. Il faut que l'intelligence ait non-seulement le temps de s'approprier tout ce qu'on lui présente, mais il faut encore qu'il lui reste des forces de reste, à la libre disposition de l'enfant, quoique sous surveillance. L'enfant tenu trop étroitement, et pour l'étude et pour sa conduite, devient dissimulé et rusé, et tôt ou tard la nature se venge des violences qui lui ont été faites.

Pour que le maître puisse éveiller et exciter l'activité des élèves, il a besoin de sérénité, de force dans les principes, d'énergie dans la discipline. Il doit être en pleine possession de son sujet, et enseigner librement, sans le secours d'un livre.

Toute espèce de leçon doit exercer l'intelligence et lui faire faire des efforts vers de nouveaux développements. Nous ne mesurons pas l'enseignement par le nombre des connaissances qu'il a inculquées, mais par l'exercice qu'il a donné à l'intelligence. L'école n'est autre chose qu'une gymnastique de l'intelligence.

Tout ce que dit Diesterweg du développement de l'intelligence et du langage est excellent ; mais comme ces deux points résument presque toute sa pédagogie, celle-ci se trouve par là être fort incomplète. L'homme n'a pas seulement une intelligence à développer, il a aussi un cœur à former et une volonté à discipliner. Nous ne pouvons pas faire rentrer, avec lui, toute l'éducation dans

l'instruction. Ne vouloir puiser ses connaissances que dans le domaine des choses sensibles, et proscrire comme il le fait dans son *Pædagogisches Wollen und Sollen*, tout ce que la révélation nous enseigne du monde surnaturel, c'est méconnaître les besoins les plus intimes et les plus persistants de notre nature, c'est refuser au cœur sa nourriture la plus consistante et à la volonté son plus ferme appui.

GRÆFE (né en 1798), dans sa *Deutsche Volksschule* (école populaire allemande), s'élève avec force contre *la culture formelle et abstraite*, préconisée par Diesterweg, Lange et toute la gauche de l'école pestalozzienne. Cette culture, dit-il, développe l'intelligence aux dépens du cœur et méconnaît les besoins de la vie pratique. Il ajoute que cultiver l'homme en soi, est une absurdité, attendu qu'aucun homme ne vit pour soi seulement, mais qu'il vit aussi pour la société dont il est membre ; que le but de l'homme n'est pas d'exercer ses forces le plus possible, mais d'arriver à la possession de biens meilleurs que ceux qu'il trouve ici-bas ; et que puisque le développement de ses forces n'est pas le but de l'existence, ces forces doivent être considérées comme des moyens propres à atteindre le but proposé.

« Celui, dit-il, qui ne s'applique qu'à développer les forces de l'enfant par l'exercice, confond le moyen avec le but, et l'école qui ne se propose que de développer l'intelligence, ou qui fait de ce développement sa principale occupation, néglige sa principale tâche, savoir de mettre ses élèves en état de remplir leur vocation. »

STEPHANI (1761-1850), Bavarois, catholique, a combattu en faveur de l'indépendance de l'école. Il a inventé la méthode de lecture sans épellation (phonétique), amélioré les salles d'école, fait augmenter le traitement des instituteurs, organisé les écoles scientifiques d'Augsbourg, etc.

KELLNER, ancien directeur d'école normale en Prusse, catholique, auteur d'ouvrages excellents sur l'enseigne-

ment de la langue allemande, a publié des *Aphorismes pédagogiques* et des *monographies* sur divers pédagogues, qui témoignent d'un christianisme sincère et tolérant, d'une grande expérience de l'école et de vues sages et pratiques en instruction et en éducation.

SAILER (1751-1832), évêque bavarois, d'un esprit tolérant comme celui du père Girard, a été surnommé avec raison le *Fénelon allemand*. Sailer voit dans l'école un établissement d'éducation et dans l'instituteur un éducateur. « On a imaginé bien des systèmes d'éducation, dit-il, mais peu réussissent. D'après l'un on ne cultive que l'homme extérieur : il forme de belles tenues, de belles manières, une prononciation pure et élégante, et des pieds agiles pour la danse. Un autre s'adresse essentiellement à l'intelligence : de ces écoles on voit sortir de grands raisonneurs, d'inquiets prétentieux, qui ne trouvent jamais de repos pour eux-mêmes et ne cessent de troubler la paix des autres. Un troisième système développe de préférence la volonté : il produit des hommes bons et pieux, mais bornés. Un quatrième cultive l'homme intérieur et extérieur : il donne à la société de bons cœurs, des têtes lucides et des corps agiles. Un cinquième enfin cultive l'homme intérieur tout entier d'après l'esprit du christianisme, et l'homme extérieur sur le fondement de l'homme intérieur : ce dernier système est celui qui produit les hommes les meilleurs, les plus sages et les plus pratiques. Mais où trouve-t-on ce genre d'éducation? » Sailer montre que l'homme vertueux n'a qu'un but, celui de rétablir en lui-même l'image de Dieu. C'est dans ce travail de la vertu qu'est renfermée la véritable éducation. « Si l'on ne tient pas la nature animale sous la discipline, dit-il, l'homme devient un sauvage, une brute ou une bête féroce. Si on ne l'élève pas pour la vie sociale et civile, il ne sort pas de l'état barbare. Si l'on ne place pas son activité et sa volonté sous l'empire de la conscience, les vices de la civilisation ou ceux de la brutalité ne manquent pas de le subjuguer. Il ne suffit pas de discipliner l'homme, de le culti-

ver, de le moraliser : il doit être aussi *divinisé*, c'est-à-dire formé pour la vie divine, si l'on ne veut pas qu'il manque de la vie même de la vie. »

Sailer dit aux instituteurs : « Devenez meilleurs et la jeunesse le deviendra aussi. » Son *modèle d'un maître de campagne* (Muster eines Landschullehrers) est basé sur cette belle pensée. « Le bon maître d'école, dit-il, est exempt de pédantisme. Le pédantisme est ce qu'on peut voir de plus choquant, et cependant il est si commun, qu'un maître modeste semble être un phénomène assez rare. On peut du reste en juger d'après l'idée que je m'en fais. Pour moi le maître modeste est libre de ce bas intérêt qui lui fait fermer les yeux sur les défauts des enfants, dont les parents lui font des cadeaux, et qui punit impitoyablement les fautes des enfants pauvres ; il est libre de ces subtiles chicaneries, qui sèment la division entre les pasteurs et les paroissiens, et lui permettent de pêcher en eau trouble ; il ne noircit pas pasteurs et communes en haut lieu, dans le but d'établir sa domination ; il est libre de cet esprit novateur qui regarde avec dédain les coutumes anciennes et qui ne veut partout que du nouveau, simplement parce que c'est nouveau ; il est libre de la folie qui veut fonder la morale sans le secours de la piété, comme aussi de celle qui veut bourrer les jeunes intelligences de connaissances qu'elles n'emploieront jamais ; il est libre de la manie des petites âmes, qui s'imaginent que l'école va rendre l'Eglise inutile ! Chers amis, le besoin de religion est indestructible ! Il est libre de la soif des jouissances qui abandonne les enfants à eux-mêmes et fait courir après les plaisirs ; il est libre de la colère indomptée, qui s'enflamne subitement et frappe en aveugle ; il est libre de ces mœurs rudes et grossières, qui ne savent faire des enfants que des demi-sauvages ; il est libre de la paresse et de la nonchalence, qui font de l'école un lieu d'ennui et un exercice de méchanceté ; il est libre de cette humeur maussade, qui provoque la révolte chez les enfants et les porte à se moquer de leur maître au lieu de

l'honorer; il est libre enfin de tout ce qui rend l'instituteur incapable de bien tenir son école. D'un autre côté, il a assez d'amour et de patience, assez de courage et d'intelligence pour bien élever la jeune génération. Il sait se faire tout à tous et en particulier enfant avec les enfants, afin d'en faire des hommes; il sait punir avec sérieux quand il découvre le mensonge, le vol ou la méchanceté, et aimer avec sérénité quand le zèle et la discipline ne demandent d'autre stimulant que l'amour; il développe des pensées justes chez ses élèves par des narrations et par des questions; il dirige les bons du regard, les difficiles par des réprimandes et les mauvais par des punitions, il ne souffre aucune malpropreté chez les enfants et craint de blesser la pudeur des plus âgés; il éveille l'émulation et réprime les mouvements de la vanité et de l'orgueil; il sait distinguer entre les explosions innocentes de la vivacité et les fautes véritables, entre la faute et les défauts du caractère; il regarde son école comme un petit Etat, dans lequel la partialité ne doit pas décourager les faibles et rendre arrogants les forts; il améliore le cœur pour éclairer l'intelligence, et fortifie essentiellenent le sentiment religieux, afin d'assurer au cœur la pureté, et à la tête la clarté; il entretient aussi en dehors de l'école des rapports avec ses élèves, ce qui alimente la confiance et l'amour de part et d'autre; il leur apprend à connaître les plantes vénéneuses, mais avant tout à détruire en eux la plante empoisonnée de l'amour-propre et de l'égoïsme; il leur enseigne à planter des arbres fruitiers, mais tout d'abord à devenir de nobles plantes dans la commune; il leur présente constamment ce qui est bien dans le bon exemple qu'il leur donne, et lorsque la journée est terminée, et qu'il voit ses élèves se livrer à des ébats joyeux, il se garde bien de s'en approcher avec la sombre mine d'un argousin. »

Overberg (1754-1826), pédagogue catholique, s'est essentiellement occupé de l'enseignement religieux (à Münster, en Westphalie). Sa méthode était fondée sur l'histoire

et sur la vie pratique. Il catéchisait volontiers et se servait aussi de la méthode socratique. Il était adversaire déclaré de la mémorisation inintelligible. La mémorisation du catéchisme, disait-il, est un tourment pour l'enfant comme toute mémorisation avant que la mémoire ait été suffisamment exercée (l'auteur tombe ici dans un cercle vicieux); ce tourment d'ailleurs est inutile, les enfants ne retirent aucun profit de ce qu'ils apprennent ainsi par cœur sans le comprendre; mais il y a plus : ce tourment est nuisible à leur éducation, car 1° il leur fait prendre en haine et le travail de la mémoire et la religion qui leur coûte tant de peine; 2° il leur fait croire qu'ils savent quelque chose, quand ils ne savent que prononcer des mots, et que réciter beaucoup et savoir beaucoup c'est une seule et même chose; 3° il étouffe en eux la curiosité de comprendre quelque chose à fond et détourne l'intelligence de la réflexion; 4° enfin c'est là une des causes qui fait que l'homme du peuple, et souvent aussi l'homme cultivé, sont si ignorants en matière de religion et de foi.

Dans son enseignement, Overberg commençait ordinairement par un objet bien connu des enfants, mais étranger au sujet de la leçon. Bientôt cependant une leçon sortait de l'objet insignifiant, et lorsque l'attention était bien éveillée, il entrait en plein dans le sujet, par des transitions naturelles. Le ton de l'instruction était celui d'une conversation familière, les leçons découlaient sans effort les unes des autres, et toutes devenaient insinuantes et claires par leur ensemble et par l'ordre dans lequel elles étaient présentées. Les comparaisons et les exemples ne manquaient jamais. Mais rien n'égalait la cordialité d'Overberg; son âme toute entière était répandue dans ses instructions. Des personnes de tout rang se pressaient dans son école pour l'entendre, et lorsqu'elles le voyaient au milieu de ses élèves, qu'il avait l'habitude de ranger en demi-cercle autour de lui, il leur semblait voir le Sauveur au moment où il prononca ces belles paroles :

Laissez venir à moi les petits enfants! Les étudiants en théologie cherchaient à se pénétrer de sa méthode; les savants admiraient la clarté et la simplicité de ses explications, la richesse des images et des exemples tirés de la vie ordinaire; tous étaient saisis de l'onction céleste de celui qu'ils entendaient. » Overberg nous a donné le secret de sa force dans le passage suivant, trouvé dans son journal : « 15 janvier 1790. Ce matin je suis de nouveau allé à l'école sans préparation suffisante (prière, méditation de son sujet). O Dieu aide-moi à me corriger sur ce point! Je me fais illusion, quand je pense, cela ira bien, tu sais ce que tu as à dire, et que je me dis : cette autre affaire est plus pressante, et plus importante. Le manque de préparation fait faire bien des fautes. L'enseignement devient sec, embrouillé, incertain, diffus; il jette la confusion dans l'esprit des enfants, empêche l'attention, leur rend l'instruction désagréable ainsi qu'à moi-même. En général, je dois me garder d'entrer dans trop de détails, d'être trop long, trop savant pour les enfants. Mieux vaut faire bien comprendre une seule vérité, que d'en exposer dix, sans qu'aucune soit bien saisie. O Dieu aide-moi à faire des progrès dans la méthode simple, courte, claire et compréhensible de ton Fils bien-aimé. Donne-moi de me demander d'abord : Cette leçon est-elle nécessaire, est-elle utile? N'y en a-t-il pas une plus utile à laquelle je doive donner la préférence? Est-elle assez compréhensible pour les enfants? Et dans quel but la leur donnes-tu? Quand il l'auront saisie, leur donnera-t-elle autre chose qu'une apparence de savoir? Dans ce cas, il faut la mettre de côté. Est-elle pour le moment la plus utile que tu puisses proposer? » — Overberg travailla avec le même amour et la même conscience dans le séminaire épiscopal. On peut juger de l'importance qu'Overberg donnait à la formation des régents par ces paroles qu'il prononça en mai 1825, lors de l'ouverture du séminaire de Büren : « Je puis maintenant mourir tranquille, le séminaire me rem-
[illegible] » Il voulait des instituteurs bien instruits.

Overberg s'est aussi occupé de la formation d'institutrices. « Les institutrices, disait-il, ont reçu de la nature plus de dons que les hommes pour diriger, pour instruire, et surtout pour élever les jeunes filles, et pour leur inspirer des mœurs et des sentiments féminins. »

b. LES PSYCHOLOGUES (ET ANTHROPOLOGUES).

Les psychologues (et anthropologues) sont des pédagogues philosophes, qui veulent fonder la science de l'éducation sur la connaissance de l'âme et de l'homme. Ce besoin est parfaitement fondé en théorie ; mais comme dans la pratique, la connaissance de l'âme s'acquiert par l'observation, les psychologues se trouvent en définitive sur le même terrain que les empiriques : l'observation demeure pour eux, comme pour les autres, la seule voie ouverte vers la connaissance de l'âme.

Herbart (1776-1841), enseigne que l'âme est le siége de nos idées, de nos représentations. En elle-même, elle est simple et immuable. Il appelle *esprit* l'élément muable dont l'âme est le siége, c'est-à-dire nos idées, nos sentiments. Le *moi*, le sentiment de la personnalité, est une représentation, et comme telle, il doit être placé dans l'esprit. « L'opinion qui voit dans l'âme diverses facultés, est, dit-il, un mythe (fable) psychologique. » Penser, sentir, vouloir, ne sont que les diverses puissances (forces) de l'esprit, et les rapports de l'âme avec les choses. Ce qu'on appelle imagination, mémoire, intelligence, sentiments, désirs, raison, volonté, etc., ne sont que les divers états de l'activité spirituelle dans leurs rapports entre eux et avec l'âme. En faisant de l'âme un être simple, immuable, sans organisme, et de l'esprit une masse de représentations muables et diverses, mais simplement dans leurs formes et leurs rapports, Herbart a considérablement simplifié la psychologie. On peut, avec Herbart et son école, contester l'existence objective, organique, des facultés ; mais cette école s'est jetée dans une voie

trop étroite, en ne recevant comme vraies que les idées que nous recevons par nos sens physiques. Cette psychologie conduit au matérialisme.

Stoy, partisan de la psychologie de Herbart considère la pédagogie comme une science à part, qui reçoit tribut de toutes les sciences et en retour profite à toutes. Elle reçoit des lois de l'éthique, des lumières et des directions de la psychologie et de la théologie; la jurisprudence lui prête son concours dans son action sur les rapports sociaux; la médecine lui fait connaître la manière la plus avantageuse de traiter l'homme physique en vue du développement de l'homme intérieur; la politique ouvre des voies à son activité. Et réciproquement : la pédagogie ouvre à l'étique tout un champ d'activité morale; à la psychologie, elle fournit des questions et des solutions de problèmes; elle donne des conseils indispensables à la théologie pratique; elle ouvre à la jurisprudence des horizons nouveaux dans le domaine civil; elle fournit à la médecine des faits et des observations pour de nouvelles recherches ; enfin elle aide à la politique à alimenter et à enrichir les sources de la prospérité nationale.

Beneke (1798-1854), dans sa psychologie, part de l'expérience et de l'observation et non d'un principe, d'une hypothèse, comme Herbart et ses partisans. Pour lui l'âme n'est pas un être simple, mais une pluralité de forces coordonnées, non dépendantes de facultés fondamentales : il n'y a pas une imagination, une intelligence, une volonté, etc., mais une infinité d'imaginations, d'intelligences, de volontés. « Nous voyons, dit-il, le même homme, bien comprendre une chose et mal une autre, vouloir une chose énergiquement et l'autre mollement, etc., comment expliquer cela par le fait d'un seule intelligence, d'une seule volonté? » « Le même homme conçoit et retient avec une extrême facilité certaines choses, mais il oubliera les noms; ou bien ce sera les noms qu'il retiendra facilement, tandis qu'il oubliera les nombres, et ainsi de suite.» L'âme (ceci est l'hypothèse de Beneke), dit-il, renferme

divers organismes ou systèmes : Les uns se rapportent à des organes déterminés, à la vue, à l'ouïe, à l'odorat, au goût, au toucher; les autres s'étendent au corps tout entier et constituent le *sens vital;* ils se distribuent dans les différents muscles, pour leur communiquer le mouvement. Quand ces systèmes sont frappés, excités par des objets extérieurs, nous éprouvons des *sensations*. Quand la sensation correspond à la force, à la capacité du système excité, il en résulte une *conception*. Quand l'excitation est trop faible, elle produit du *déplaisir*, quand elle est pleine, elle fait naître le plaisir, et quand elle est trop forte, elle amène la *satiété* ou la *lassitude*. La satiété et la lassitude produisent ensemble la *douleur*. Quand plusieurs conceptions s'unissent en vertu de leurs rapports naturels, il en résulte une *notion* (idée d'une seule chose). Quand les mêmes conceptions se répètent sur plusieurs objets, l'âme forme ce qu'on appelle une *idée* (l'idée de plante, d'animal, de maison, résulte des notions de plusieurs plantes, animaux, maisons). Les idées ensemble, constituent l'*esprit*, l'*intelligence*. Quand une nouvelle observation vient s'ajouter à une idée, l'âme tire une *conclusion*. La somme des conclusions est le *raisonnement*.

D'après cette psychologie, qui rappelle le traité des sensations de Condillac, l'éducateur doit partir du monde sensible afin de produire dans l'âme des sensations et par celles-ci des perceptions, puis des notions, des idées, des raisonnements. *L'éducation* qui s'occupe essentiellement de la culture des sentiments et du caractère (volonté), devient, dans ce système, une seule et même chose avec l'*instruction* qui s'occupe des impressions et des idées; car les sentiments, le caractère et les idées, naissent les uns des autres. Le développement de l'âme étant ainsi identique avec les impressions, les notions, les idées, les sentiments et le caractère, la culture formelle des facultés et la culture substantielle (acquisition de connaissances), ne se distinguent plus l'une de l'autre : connaissance et développement, pensées (sentiments) et facultés, sont iden-

tiques. Le système de Beneke rend l'homme tout à fait dépendant du monde extérieur, et par conséquent il le soumet à une sorte de fatalité : le cœur et la volonté n'y ont pas une place indépendante et libre, et l'intelligence elle-même est dépouillée des idées innées en faveur desquelles les philosophes spiritualistes ont si souvent parlé et écrit.

Gall (1757-1828), célèbre médecin et naturaliste, a rejeté la psychologie qui considérait les sensations, les notions, les idées, les désirs, les penchants, les passions, comme des facultés primitives, et établi, que ces divers phénomènes psychologiques, ne sont que des manifestations diverses des facultés fondamentales de *l'intellect*, du *sentiment* et de la *volonté*. Il a aussi établi une distinction rationnelle entre la faculté et ses manifestations. Suivant Gall l'homme possèderait 27 facultés fondamentales : 1° l'instinct de la reproduction; 2° l'amour de la progéniture; 3° l'attachement; 4° le courage ou instinct de la défense; 5° le penchant à la destruction ou au meurtre; 6° la ruse; 7° l'instinct de la propriété et le penchant au vol; 8° l'orgueil; 9° la vanité; 10° la circonspection; 11° la mémoire des choses; 12° le sens des localités; 13° la mémoire des personnes; 14° la mémoire verbale; 15° le sens du langage; 16° le sens du rapport des couleurs et le talent de la peinture; 17° le sens des rapports musicaux ou talent de la musique; 18° le sens du rapport des nombres, ou talent mathématique; 19° le sens de la mécanique et le talent de l'architecture; 20° la sagacité comparative; 21° l'esprit métaphysique; 22° l'esprit caustique ou de saillie; 23° le talent poétique; 24° la bienveillance et le sentiment du juste; 25° la mimique; 26° le sentiment religieux; 27° la fermeté. Toutes ces facultés, réunies dans le cerveau, y occuperaient une place particulière, et se manifesteraient dans le cas d'absence, de faiblesse ou de développement extraordinaire, par des dépressions ou des bosses à la surface du crâne. De là le nom de *phrénologie* donné à la science qui consiste à déterminer les facultés et les

inclinations par l'examen du relief du crâne. Gall assigne aux penchants les parties latérales et postérieures-inférieures de la tête; aux sentiments les parties supérieures; aux facultés intellectuelles, le front et son contour. Pour fonder son système, Gall fit de nombreux voyages, examina et recueillit une foule de crânes. Mais encore qu'on ne puisse révoquer en doute que la forme générale du crâne ne soit en relation avec les talents, les facultés et les passions d'un individu, cependant on ne saurait se fier au relief extérieur d'un crâne pour déterminer avec exactitude le caractère, la conduite, les sentiments et les talents d'un homme.

On peut, par certains côtés, rapprocher *Lavater* de *Gall*, Lavater, dans sa *physiognomonie*, prétend déterminer les penchants et les facultés par la forme de la figure, comme Gall par celle du crâne. Ici aussi, il y a des traits significatifs, mais la difficulté est de les distinguer et de savoir leur donner leur juste valeur. Un instituteur peut tirer quelques indications de la phrénologie et de la physiognomonie, mais il doit se garder de baser là-dessus ses procédés pédagogiques.

Charles Schmidt, dans son *Livre d'éducation* (Buch der Erziehung), s'annonce comme le représentant d'une nouvelle école, de la *pédagogie anthropologique*, « qui considère l'homme comme *l'unité organique* de la nature et de l'esprit, comme le représentant du cosmos (la création), parcourant tous les degrés de l'animalité, depuis le reptile, jusqu'à l'être conscient de Dieu et de lui-même, traversant des mondes (sphères) divers, dont les rapports sont de plus en plus variés et multiples, d'abord la vie intra-utérine, puis la famille, la société, l'humanité, et échangeant enfin l'existence tellurienne (terrestre) contre l'existence cosmique, le temps contre l'éternité. »

L'homme, d'après Schmidt, se divise d'abord en corps et esprit : l'un ne se développe pas sans l'autre, mais l'esprit est le centre de la vie humaine. Comme le corps, l'esprit est un organisme, mis en activité, développé, modifié par

le monde extérieur qu'il s'assimile. Il renferme trois systèmes fondamentaux : celui de la pensée, celui de la volonté et celui du sentiment. Chaque système est un composé d'organes. Le système de la pensée renferme les organes, 1° de *l'espace et du temps* (sens des formes, des grandeurs, des poids, des lieux, des couleurs, des nombres, des objets, du temps et des faits); 2° des *divers talents :* talents de construction, d'ordre, des sons (musique), de l'imitation, des réparties et de la parole, et 3° de la *pensée proprement dite :* la comparaison et la conclusion. — Le système du sentiment renferme, 1° le *sentiment personnel :* la fermeté et l'amour propre ; 2° le *sentiment de dépendance :* approbation, prévoyance, bienveillance, probité, idéalité, crédulité, espérance et sentiment de Dieu. — Dans le système de la volonté, nous trouvons : 1° *l'instinct de l'espèce :* amour sexuel, amour des enfants, attachement ; 2° le *besoin de conservation personnelle :* attachement à la vie, besoin de nourriture, besoin du secret, instinct des combats, de la destruction, besoin d'acquérir; 3° *instinct de la sociabilité et de la concentration.* Chacun de ces systèmes, et dans chaque système, chaque organe, faculté ou instinct, se développe quand il est mis en mesure de s'approprier et s'assimiler l'objet qui lui correspond dans le monde extérieur (extérieur à la faculté qui s'exerce). Le premier degré de l'activité, dans le système de la pensée, s'appelle *sensation*, dans le système du sentiment, *émotion*, dans le système de la volonté, *instinct.* En augmentant progressivement, la sensation devient *représentation*, puis *imagination;* l'émotion devient *sentiment*, puis *enthousiasme ;* l'instinct devient *désir*, puis *passion.* — L'activité commune de l'organisme de la pensée s'appelle *intelligence* et son produit *pensée* (la plante, l'animal sont des pensées); le caractère commun à tous les actes de l'intelligence est la *réflexion.* L'activité commune de l'organisme de la pensée et des facultés supérieures du sentiment, s'appelle *raison* et son produit *idée* (idée de l'amour, de la beauté, de Dieu). Enfin quand les idées dominent les ins-

tincts, l'homme est libre, moral : il est en harmonie avec soi-même, en harmonie avec le monde, en harmonie avec Dieu.

Pour établir cette harmonie qui est le but de l'éducation, il faut exercer tous les systèmes harmoniquement, chacun avec les objets qui lui correspondent dans le monde, suivant les lois de l'excitation et de la solidarité entre les facultés. Ces lois sont, pour l'excitation : appropriation de l'excitant à la faculté, répétition et gradation dans l'intensité; pour la solidarité : les facultés semblables se fortifient l'une l'autre, les facultés opposées s'affaiblissent réciproquement. Dans l'observation des lois de l'excitation et de la solidarité (ou non solidarité), dit Ch. Schmidt, est renfermée la science de l'éducation, et l'espoir d'améliorer l'homme mauvais, de le conduire à la vérité et à la liberté morale.

Ce système est beau et grand, mais l'homme n'a pas seulement besoin d'être développé, il faut avant tout qu'il soit relevé. Le système de Schmidt me paraît incliner vers le panthéisme.

c. LES THÉOLOGIENS.

Les théologiens cherchent les fondements de la pédagogie non-seulement dans l'observation de la nature de l'enfant, mais encore dans leurs principes théologiques. Pour eux, la vérité est dans le christianisme, qui possède la clef des mystères de la nature et de la destinée humaine et le seul moyen capable de conduire l'homme à ses fins. Les théologiens se divisent en catholiques et en protestants. Parmi les premiers, nous trouvons *Dursch*, et parmi les seconds, le docteur *Palmer*, luthérien.

DURSCH (né en 1800), dans sa *Pédagogie ou Science de l'éducation sur le terrain de la foi catholique* (Pædagogik oder Wissenschaft der Erziehung auf dem Boden des katholischen Glaubens), s'applique à démontrer que, comme hors de l'Eglise catholique il n'y a point de salut, de même hors de cette Eglise il n'y a point d'éducation pos-

sible. Ce n'est que dans la révélation, dit-il, qu'on trouve une connaissance vraie et complète de l'homme ; elle seule nous fait connaître notre destinée, et d'elle seule, par conséquent, on peut faire découler une véritable science de l'éducation. La pédagogie chrétienne fait connaître l'état de l'homme après la chute, son besoin de salut, et les moyens de le ramener à sa destination par Jésus-Christ. L'humanité, la liberté au profit du bien et du bon, l'image de Dieu, que la pédagogie moderne proclame comme différents buts de l'éducation, n'ont de véritable sens que sur le terrain du christianisme. La vraie humanité, la vertu et l'image de Dieu, n'ont été réalisées qu'en Jésus-Christ, et le seul établissement d'éducation est l'Eglise, fondée sur Jésus-Christ. La vraie culture est obtenue quand le cœur de l'homme est pénétré et vivifié par le Saint-Esprit. Je n'ai rien à objecter à la pédagogie de Dursch, si ce n'est que je ne saurais, comme lui, donner à une seule Eglise, le monopole d'une bonne éducation.

Le docteur Palmer (né en 1811), professeur de théologie à Tübingen, dans sa *Pédagogie évangélique* (Evangelische Pædagogik), envisage l'éducation sous le même point de vue que Dursch, avec cette différence qu'il est luthérien. L'école est pour lui du domaine de l'Eglise, encore qu'elle doive tenir compte des droits de la famille et de l'Etat; et la pédagogie est à ses yeux une branche de la théologie. Celui qui a dit à Pierre : « Pais mes brebis ! » lui a aussi dit : « Pais mes agneaux ! » Comme Dursch, Palmer voit dans la grâce baptismale le commencement et le moyen de la vraie éducation chrétienne. Ce n'est pas que Palmer pense qu'en dehors de l'église luthérienne, il n'y ait pas d'éducation chrétienne possible, mais comme le christianisme se produit partout au sein d'un organisme ecclésiastique, il faut que l'école soit ou subordonnée ou coordonnée, en tout cas pénétrée du même esprit que cet organisme.

Palmer divise sa pédagogie en trois parties : la *pédagogie proprement dite*, l'*éducateur* et les *institutions de charité*.

La pédagogie proprement dite a une partie idéale et une partie pratique.

Dans sa partie idéale, la pédagogie détermine en premier lieu, le but de l'éducation, ce que Palmer appelle le *principe téléologique*. Ce but est celui que saint Paul indiquait à Timothée (2. Tim. 3. 17.) : Rendre *l'homme de Dieu accompli et formé pour toute bonne œuvre*, les mots *homme de Dieu* désignant la réconciliation de l'homme avec Dieu, l'homme sanctifié par Dieu et ainsi la vraie humanité et l'image de Dieu rétablie dans l'homme, ainsi la vraie divinité communiquée à l'homme. Dans ces conditions, dans ce relèvement de l'homme par l'Homme-Dieu, l'homme est rendu capable de fournir une existence utile et il parviendra à la vie éternelle.

La pédagogie, dans sa partie idéale, détermine en second lieu la nature de l'enfant qu'elle est chargée d'élever, soit le *principe anthropologique*. Palmer commence par rappeler et établir la doctrine de l'Eglise sur le *péché originel*. L'homme est une créature déchue qu'il s'agit de relever. Par péché originel, il ne faut pas cependant entendre une corruption totale de la nature humaine, mais plutôt une force mauvaise qui nous fait faire un mauvais usage de nos facultés, qui nous fait pécher. L'homme, dans son essence, est toujours à l'image de Dieu, mais les traits de cette image sont obscurcis et ses facultés ont été détournées de leur voie normale. Pour relever l'homme, l'Eglise chrétienne lui offre la grâce divine, qui est le seul remède efficace contre le péché, et elle la lui offre dès son entrée dans la vie, dans le sacrement du baptême.

Enfin, la pédagogie idéale renferme un troisième principe, le *principe méthodique*, qui sert de lien entre les deux autres et que Palmer formule par le mot de *sagesse*. Cette sagesse, chargée de conduire l'enfant à Dieu, est avant tout un don, une grâce, que rien ne peut remplacer ; elle est ensuite une connaissance des voies de Dieu et l'expérience des choses de la vie.

La partie pratique de l'éducation est pour Palmer

1° une *discipline d'amour*, chargée de régler la vie animale de l'enfant, ainsi que ses rapports avec ses parents et les autres membres de la famille, avec ses camarades, avec la commune et l'Eglise, avec la société et l'Etat, avec l'art et la nature, enfin avec lui-même (légèreté, honneur, pudeur, liberté, vocation particulière). Les moyens de cette discipline sont la parole, l'exemple, les récompenses et les punitions. — 2° Une *discipline de vérité*, chargée de lui montrer le bon chemin d'après des principes vrais et en harmonie avec ses besoins.

Dans la partie consacrée à l'*éducateur*, Palmer examine le caractère de la vocation d'instituteur, les qualités et la culture de ce dernier, l'organisation de l'école et les branches d'enseignement. Palmer est en principe hostile à l'institution des institutrices. Ce n'est que depuis peu d'années que l'on a commencé à les employer dans les écoles publiques. On pensait qu'elles ne pouvaient enseigner avec méthode, et que l'obligation de commander faisait violence à la nature féminine. Ce qu'il y a de certain, c'est que la femme est moins libre en Allemagne qu'en Suisse, en France et en Angleterre, et surtout beaucoup moins qu'aux États-Unis, et que le nombre des institutrices, dans ces divers pays, est en proportion du degré d'émancipation de la femme. En Amérique, où l'émancipation de la femme est la plus complète, on trouve beaucoup plus d'institutrices que d'instituteurs.

Les institutions de charité dont parle Palmer sont celles que nous avons passées en revue dans le chapitre sur les écoles allemandes.

Parmi les pédagogues allemands qui professent à peu près les mêmes principes que Palmer, je citerai *Harnisch*, *Zeller*, de Beuggen; *Stern*, directeur de l'école normale de Carlsruhe; *Blochmann*, *Bormann*, *Thilo*, directeur d'école normale en Prusse; *Vœlter*, directeur d'école normale en Wurtemberg, etc.

§ 7. De quelques autres auteurs qui ont écrit sur la pédagogie, et lui ont fait faire des progrès en Allemagne.

Outre les pédagogues que nous venons de passer en revue, l'Allemagne compte un grand nombre d'auteurs célèbres, qui, sans être mis au rang des éducateurs proprement dits, méritent cependant d'être mentionnés. Nous les diviserons en quatre classes : les *philosophes*, les *poètes*, les *historiens*, les *hommes d'Etat* et les *médecins*.

LES PHILOSOPHES

La philosophie s'est beaucoup occupée, en Allemagne, d'éducation. *Kant* (1724-1804) a laissé des travaux psychologiques qui ont été exploités par les pédagogues, en particulier par Niemeyer, Schwarz et Stephani. — *Fichte* (1762-1814) s'est fait l'avocat de l'éducation nationale. — *Schelling* (1775-1854) a substitué en psychologie les caractères de l'espèce à ceux de l'individu. Dans son système, l'existence appartient plus à l'espèce qu'à l'individu, et l'éducation doit s'appliquer à développer dans l'homme l'idée de l'espèce. *Wagner* et surtout *Graser* ont développé la psychologie panthéiste de Schelling. L'espèce substituée à l'individu dans le système de Schelling est remplacée par la divinité dans Graser. Le but de l'éducation est donc de développer dans l'homme le divin, l'idée de Dieu, dans laquelle vit l'espèce et chaque individu en particulier. La personnalité, comme on le voit, s'efface dans ce système pour se perdre dans le sein de la vie universelle, que les panthéistes décorent du nom de Dieu. — *Hegel* (1770-1831), dans un langage qui ressemble à celui du christianisme, se perd dans un panthéisme éthéré. *Rosenkranz*, *Anhalt*, *Deinhard*, *Kapp*, *Thaulow* ont donné différents développements à la pédagogie de Hegel. *Schleiermacher* (1768-1834) pense que l'école chargée de diriger le développement de la société ne doit s'occuper que des in-

térêts communs à tous. D'après ce principe, l'enseignement religieux, qui sort du domaine commun, doit demeurer dans le sein de l'Eglise, comme certaines choses restent dans le sein de la famille.

LES POÈTES.

Les poètes ont fourni à l'éducation des matériaux précieux. *Lessing* a fait ressortir l'importance de la langue allemande, de la science, de l'art et des mœurs. *Schiller* a relevé la vocation de la femme et répandu le goût du beau et de la liberté. *Herder* a arboré le drapeau de l'*humanité* dans le champ de l'éducation. Nous sommes des hommes, dit-il, avant d'être des *professionnistes*. Enfin, *Jean-Paul Richter* a idéalisé l'éducation dans sa *Levana*.

LES HISTORIENS

L'Allemagne a produit plusieurs historiens de la pédagogie. Les principaux sont : *Cramer*, qui a écrit sur les peuples anciens ; *Ch. de Raumer*. *Ch. Schmidt*, *Schwarz*, *Niemayer et Ludwig*.

LES HOMMES D'ÉTAT ET LES MÉDECINS.

Deux hommes d'Etat, *Zachariæ* et *Jul. de Soden*, ont publié : le premier, une *Education du genre humain par l'Etat;* l'autre, une *Education nationale*. Parmi les médecins qui ont écrit sur la pédagogie, au point de vue sanitaire et hygiénique, nous citerons *Heinroth*, *Krauss* et *Müller*. — A ces noms, nous pouvons joindre celui du prélat *Kapff*, qui a publié un petit ouvrage sur les péchés secrets et la manière de les prévenir et de relever les jeunes gens des deux sexes infectés d'onanie. Ce petit ouvrage a été traduit en plusieurs langues, en particulier aussi en français, .r l'auteur de cette histoire, sous le titre de : *Voix d'a-rtissement* (L. Meyer, libraire, à Lausanne, 2e édition).

§ 8. Appendice :

NOTE SUR LES ÉCOLES NORMALES ALLEMANDES.

Les écoles normales allemandes ont pris, dans les derniers temps, un développement intéressant. Voici quelques données que j'ai recueillies dans un voyage en Allemagne (1876).

Le temps des études est fixé à trois ans et dans quelques États à quatre (en Saxe à six ans) ; mais, pour entrer dans les écoles normales, il faut avoir suivi une école supérieure. La plupart des Etats possèdent pour les élèves-maîtres des écoles préparatoires. Durant deux années, les élèves normalistes, ou séminaristes comme on dit en Allemagne, continuent à compléter leurs connaissances ; mais la troisième, du moins dans quelques Etats, est tout spécialement consacrée à la pédagogie pratique dans les écoles modèles annexées aux écoles normales. Voici comment les élèves sont exercés à l'enseignement en Prusse et en Wurtemberg. Chaque élève doit donner de 6 à 10 heures de leçons par semaine. En Prusse, chaque maître exerce les élèves à l'enseignement et à la tenue de l'école dans les branches qu'il enseigne. Pour cela, il est tenu, d'abord, de donner à son enseignement la forme qu'il doit revêtir dans l'école primaire ; ensuite il est chargé de faire connaître aux élèves les méthodes d'enseignement des branches dont il est chargé ; enfin, il doit les diriger dans la préparation de leurs leçons, leur faire donner, en présence de leurs condisciples, des *leçons d'épreuve*, et les critiquer ensuite.

En Wurtemberg, le directeur de l'école modèle et son aide sont spécialement chargés de cette pédagogie pratique. Dans une école normale que j'ai visitée, chaque élève a un cahier dans lequel il doit écrire tout au long ses leçons, avec demandes et réponses, et cela d'après un plan fait avec soin. J'ai vu de ces cahiers, dans lesquels les leçons étaient remarquablement bien préparées. Les Wurtembergeois pensent que leur méthode est préférable à la méthode prussienne. Elle doit naturellement introduire plus d'ensemble dans les exercices ; mais la méthode prussienne a l'avantage d'obliger tous les maîtres à se familiariser avec l'enseignement primaire et à s'occuper de pédagogie. Dans d'autres États, on consacre moins de temps au côté pratique de la pédagogie.

L'enseignement des diverses branches ne présente pas, en

Allemagne, de grandes différences avec celui que l'on trouve en France, sauf dans les méthodes d'enseignement. La gymnastique, le chant et la musique y sont cependant poussés plus loin. La gymnastique s'y fait avec une précision, un ensemble de mouvements tout militaire. Rien n'est négligé non plus pour cette branche. Les locaux destinés aux exercices sont souvent grandioses, et chauffés en hiver. A Carlsruhe, la salle de gymnastique est un monument d'art avec les dimensions d'une cathédrale. Le chant et la musique sont aussi cultivés avec le plus grand soin. En Prusse, on donne une grande attention à l'expression. Le chant, à Neuwied, est élevé à la hauteur d'une déclamation musicale. Dans le Sud, le chant est moins parlé, mais l'harmonie est pleine et riche. Le piano et l'orgue jouent aussi un grand rôle dans toutes les écoles normales allemandes, comme aussi le violon. Les Allemands accordent à la musique environ le quart du temps consacré aux études.

Les écoles normales en Allemagne sont érigées en internats; mais ces internats ont un caractère particulier. Les élèves prennent pension chez un traiteur, qui habite dans une aile de l'établissement ; le directeur, et en Prusse trois maîtres principaux, ont aussi leurs logements et ménages particuliers dans des parties distinctes et séparées de l'établissement les élèves, enfin ont des chambres d'étude, où ils travaillent par groupes de 8 à 10, ils ne vont dans les classes que pour les leçons. — Une vaste salle, nommée Aula, sert aux grandes réunions et aux exercices de chant. Après le dîner et le dimanche après midi, les élèves peuvent sortir librement. Comme on le voit, l'internat normaliste n'est pas une centralisation de toute la vie de l'établissement sous un seul chef : c'est un rapprochement de plusieurs organismes en vue d'un but commun. Les écoles normales prussiennes sont, sons ce rapport, organisées supérieurement.

PÉDAGOGIE FRANÇAISE

§ 1. Introduction et plan.

La pédagogie française n'est pas, comme la pédagogie allemande, sortie directement des travaux de Pestalozzi.

Cependant Girard, Naville, Mme Necker, Jullien, Cousin, Gauthey, Guimps, se sont inspirés des principes du grand pédagogue suisse, et ont exercé et exercent encore une influence marquée sur le développement de la pédagogie française : les ouvrages d'enseignement deviennent de plus en plus gradués et rationnels, les méthodes s'améliorent, le vieil empirisme s'en va peu à peu, quoique son règne soit encore fort étendu. Espérons que le temps n'est plus éloigné où la pédagogie française, unie aux principes rationnels de l'Allemagne et aux procédés pratiques (fondés sur la liberté et la spontanéité de l'élève) des Anglais, sera revêtue des qualités les plus solides.

Dans ce chapitre sur la pédagogie française, je commencerai par raconter la vie et exposer les principes de trois grands pédagogues, Jacotot, Girard et Naville, qui sont comme les précurseurs et les promoteurs du mouvement pédagogique actuel. J'exposerai ensuite ce mouvement et l'état de l'instruction publique dans les pays de langue française. Enfin, je passerai en revue les principaux auteurs et pédagogues qui ont publié des ouvrages d'éducation, et je terminerai par un coup d'œil général sur la pédagogie française.

§ 2. Jacotot.

Jacotot naquit à Dijon en 1770. A dix-neuf ans, il fut nommé professeur d'humanités au collége de sa ville natale. En 1791, il s'engagea comme volontaire dans le bataillon de la Côte-d'Or, où ses talents le firent élire capitaine d'artillerie par ses camarades. Il fut nommé, en 1794, substitut du directeur des études de l'Ecole centrale des travaux publics, depuis appelée *Ecole polytechnique*, et passa de là à l'Ecole centrale de Dijon, où il enseigna successivement les langues, les mathématiques et le droit; il devint député de cette ville pendant les Cent-Jours, et se retira à Louvain après 1815. Nommé en 1818 lecteur de langue et de littérature françaises à l'université de

cette ville, puis directeur de l'Ecole militaire de Belgique, où il appliqua avec succès sa méthode d'enseignement, il rentra en France en 1830 et mourut à Paris en 1840. On a de lui : *Enseignement universel*, *Langue maternelle*, Louvain, 1822, 1 vol.; *Langues étrangères*, ibid., 1828, 1 vol.; *Musique, Dessin et Peinture*, ibid., 1824, 1 vol.; *Mathématiques*, ibid., 1827, 1 vol.; *Droit et Philosophie panécastique*, Paris, 1837, 1 vol. Il créa, pour propager ses idées, le *Journal de l'émancipation intellectuelle*.

C'est à Louvain que Jacotot écrivit son *Enseignement universel*, dans lequel il développe sa méthode. Le succès de cet ouvrage fut immense. Bientôt des établissements s'ouvrirent à Bruxelles, à Anvers, à Louvain et dans d'autres villes, pour y faire l'essai de la méthode nouvelle. Des Français, des Anglais, des Américains accoururent à Louvain pour l'étudier. Les journaux étaient remplis d'articles qui la recommandaient, la discutaient ou la réprouvaient.

Jacotot a posé trois principes qui ont été l'objet de polémiques très-animées :

Tous les hommes ont une égale intelligence;

Tout homme a reçu de Dieu la faculté de pouvoir s'instruire lui-même;

Et, *Tout est dans tout.*

En posant le principe de l'égalité des intelligences, Jacotot n'a pas prétendu que l'on pût élever tous les hommes au même niveau, parce que, dit-il, la volonté n'est pas égale chez tous. Mais il pensait qu'en déterminant l'action de celle-ci on pourrait réaliser cette égalité. Raumer dit qu'il ne vaut pas la peine de réfuter ce principe. Quant à moi, je pense que les inégalités qui nous frappent sont, en bonne partie le résultat des circonstances particulières au milieu desquelles les hommes se développent. Chez les Peaux-Rouges je serais devenu un sauvage; parmi les Caraïbes, un cannibale? Mais pourquoi ne suis-je pas né chez les Peaux-Rouges ou chez les Caraïbes, dans un autre lieu ou dans un autre temps?

Pourquoi mes sens ne sont-ils pas obtus comme ceux de l'idiot? Qui est-ce qui a déterminé à l'avance ces circonstances et produit par là ces inégalités? D'un autre côté, il est bien vrai que ma volonté est libre et que, dans les circonstances données auxquelles je ne puis rien changer, je puis cependant me déterminer différemment, apprendre ou ne pas apprendre, faire ou ne pas faire. Si je ne puis me débarrasser du milieu dans lequel je suis emprisonné, je puis cependant réagir contre ce milieu et m'y élever plus ou moins, suivant que je le voudrai. Laissons donc de côté la question de l'égalité[1] primitive des intelligences, qui me paraît insoluble, et appliquons-nous, suivant le conseil de Jacotot, à faire agir la volonté, en lui imprimant une bonne direction.

Si le premier principe : *Tous les hommes ont une égale intelligence*, exprime l'*esprit* de la méthode Jacotot, qui veut atteindre tous les hommes, et porter à tous les bienfaits de l'instruction, le second : *Tout homme a reçu de Dieu la faculté de s'instruire lui-même*, en détermine le *moyen*. Jacotot ne veut pas de maître explicateur. Un maître explicateur entrave, dit-il, le libre développement de l'élève. Le meilleur maître est celui qui n'explique rien. Il n'est pas même nécessaire qu'il sache ce qu'il enseigne. Jacotot a enseigné dans ces conditions le hollandais, le russe et la musique. J'ai voulu enseigner de cette manière l'anglais et la musique, mais je ne saurais me louer de mes résultats. Il y a cependant ceci de bon dans le procédé de la méthode Jacotot, c'est qu'il fait appel à l'activité propre de l'élève et s'applique à le faire agir par lui-même. Sur ce point, Jacotot est d'accord avec Pestalozzi. On peut aussi le rapprocher de Socrate. Ce maître, qui n'explique rien et qui se contente de mettre son élève sur la voie pour lui faire découvrir ce qu'il veut lui enseigner, ne fait autre chose que ce que faisait le philosophe athénien.

1. L'égalité ne doit pas exclure la variété, qui est l'un des attributs de l'espèce et comme le sceau de Dieu dans ses œuvres.

Mais cette méthode n'est pas aussi facile à manier que le pensait Jacotot. Elle exige une grande connaissance de son sujet et une rare habileté pour accommoder ses questions aux intelligences que l'on veut ainsi former.

Le troisième principe enfin : *Tout est dans tout*, formule le *procédé* de la méthode. Jacotot exige que l'on fasse apprendre par cœur une certaine portion de la branche que l'on veut étudier, une page de latin, une règle d'arithmétique, un morceau de musique, et qu'on y rapporte tout le reste. Tout est dans tout. Tout le latin est dans cette page, toute l'arithmétique dans cette règle, toute la musique dans ce morceau. Tout est dans tout. Entrons dans quelques détails.

Voici un commençant qui ne connaît pas encore les lettres. Jacotot lui met sous les yeux cette phrase : *Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre, mais la terre était sans forme et vide.* Après avoir lu la phrase à son élève, il l'invite à la considérer attentivement et à réfléchir. L'élève trouvera bientôt des signes semblables, des *a*, des *i*, des *u*, etc. En lui relisant la phrase plusieurs fois, l'élève remarquera que les mêmes lettres se prononcent de la même manière. Le maître ne doit rien expliquer, l'élève doit tout découvrir par lui-même. On lui fait aussi écrire la même phrase, pour lui apprendre à l'étudier plus attentivement. Jacotot unit ainsi la lecture et l'écriture. Tout est dans tout. Une fois que l'élève sait déchiffrer une première phrase, la suivante est vite apprise, et l'on arrive bientôt au bas de la page. Mais quand on sait lire une page, on peut lire le livre entier, et, quand on sait lire un livre, on peut lire tous les livres. Tout est dans tout.

Dès que l'élève sait lire, il doit apprendre par cœur ce qu'il lit. Jacotot, comme l'ancienne école, exerçait beaucoup la mémoire. Il faisait apprendre par cœur les six premiers livres de *Télémaque*, et il les faisait réciter deux fois par semaine. Ce qu'on avait appris, il fallait toujours le répéter. D'autres exercices s'ajoutaient à ceux

de la *lecture* et de la *mémoire :* l'élève devait *copier*, *écrire* sous la dictée ce qu'il avait lu ; il devait l'*écrire par cœur* après l'avoir appris ; puis venaient des *reproductions libres*, des *résumés*, des *transformations*, des *imitations*, des *descriptions* des personnes et des objets mentionnés dans le morceau appris, des *comparaisons*, des *exercices* grammaticaux, etc. Tout est dans tout. J'ai vu une école normale allemande où la langue maternelle était enseignée d'après cette méthode avec un très-grand succès.

Dans l'étude des langues étrangères, Jacotot procédait à peu près de la même manière. Pour le latin il remet entre les mains de son élève un *Epitome historiæ sacræ*, qui sera suivi de *Cornelius Nepos* et d'*Horace*. Ces ouvrages sont pourvus d'une traduction latérale correcte (non interlinéaire et littérale comme dans la méthode Hamilton). L'élève cherche les phrases, les locutions, les mots correspondants. Il découvre de la même manière les règles de la grammaire. Il trouve, par exemple, les mots *creavit* et *vocavit ;* il est frappé des terminaisons semblables *avit* et *avit*, il regarde le français et trouve les mots *créa* et *appela :* le temps des verbes *creavit* et *vocavit* est donc le prétérit, et ce temps est exprimé par la terminaison *avit* (*av.*). En deux mois, l'élève devait avoir appris son *Epitome*. Mais, dit Jacotot, il ne le sait pas seulement par cœur, il sait le latin, il le parle, il le comprend. L'*Epitome* contient peut-être tout le latin ; et, avec les mots qu'il renferme, on peut exprimer tout ce que l'on pense. Tout est dans tout. Les exercices grammaticaux se faisaient à l'aide d'une grammaire qui ne renfermait que les règles ; ils consistaient à chercher dans l'*Epitome* la confirmation des règles que l'on venait d'apprendre. De cette manière, dit Jacotot, on obtient une intuition vivante de la grammaire.

Les deux exemples que je viens de donner suffiront pour faire comprendre comment la méthode Jacotot peut être appliquée à d'autres branches. Les Français ont dédaigné les idées de leur compatriote, mais les Allemands

les ont accueillies avec empressement, comme ils avaient accueilli celles de Coménius, de Rousseau, de Pestalozzi, et ils leur ont fait subir toutes sortes de transformations. Quoi d'étonnant? Tout n'est-il pas dans tout? Les uns ont rattaché la méthode Jacotot à des morceaux gradués et appropriés à la force intellectuelle des élèves : ils ont ainsi réuni Pestalozzi et Jacotot. Ruthardt l'applique avec succès à l'enseignement du latin, mais après que les élèves ont appris les rudiments de cette langue, les déclinaisons, les conjugaisons, etc. Je pense, avec plusieurs Allemands, qu'il y a dans Jacotot des idées fécondes. La méthode Jacotot est l'œuvre d'un génie, mais d'un génie qui, comme Pestalozzi, n'a pas su trouver pour ses idées une forme assez pratique. Assez pratique! Entendons-nous bien cependant. Il est possible que, pour Jacotot, sa forme d'enseignement fût celle qui convenait le mieux à la tournure particulière et originale de son esprit. Il était de plus, enthousiaste de ses idées, et la foi enfante des miracles. Mais Jacotot ne pouvait transmettre à la postérité sa foi et son individualité, et l'imiter servilement, c'était faire sa caricature. La lettre tue, mais l'esprit qui vivifie s'accommode aux temps, aux lieux, aux circonstances, au génie particulier de chaque individu. La lettre fait de l'homme un servile imitateur, un esclave qui renonce à sa personnalité; l'esprit, tout en acceptant la pensée d'autrui, conserve à l'homme son indépendance et lui permet de joindre à ce qu'il a reçu le don particulier qu'il tient du Créateur. Dans la lettre, il y a immobilité et mort. Dans l'esprit, il y a modification continuelle et vie. Retenons donc ce qu'il y a de bon dans la méthode Jacotot; la foi, sinon à l'égalité des intelligences, du moins à l'aptitude qu'elles ont toutes à se développer, la modération dans les explications, la confiance aux forces natives de l'élève qui ne demandent qu'à être excitées pour agir, le besoin de cultiver la mémoire et la volonté, la nécessité dans l'enseignement de fonder la règle sur l'exemple, le précepte sur le fait concret. Détachons ces principes de la

forme d'enseignement qu'avait adoptée Jacotot, appliquons-les à celle à laquelle nous sommes habitués, et ils ne pourront que la perfectionner et la vivifier de plus en plus : *Tout est dans tout.*

§ 3. Girard.

Grégoire Girard naquit à Fribourg (Suisse) le 17 décembre 1765. Il était le septième de quinze enfants, que leur mère avait tous nourris de son propre lait. Il reçut sa première éducation dans la maison paternelle, et le souvenir du foyer domestique resta toujours bien avant dans son cœur. On ne saurait douter que ce souvenir n'ait exercé une influence décisive sur le cours de ses pensées. L'art de l'éducation n'eut jamais pour lui d'autre but que de s'élever, d'une manière réfléchie, à la hauteur de l'instinct maternel. Peu d'hommes ont mieux compris l'importance du rôle assigné par la Providence à l'institution de la famille. La religion, à ses yeux, se rattachait aussi à cette institution : elle lui apparaissait, dans son essence, sous la forme d'un sentiment filial s'élevant au Père céleste. C'était aussi, on peut se le rappeler, le point de vue de Pestalozzi.

A l'âge de seize ans, Grégoire Girard fut envoyé en qualité de novice dans le couvent des cordeliers de Lucerne. Il alla continuer ensuite ses études dans des couvents d'Allemagne, et enfin à l'université de Würtzbourg (Bavière). Dans ses études, il ne put jamais se contenter de la simple acquisition de connaissances nouvelles : il éprouvait un besoin constant de s'approprier par la réflexion ce que la science ou l'observation lui révélait. A Würtzbourg, la théologie lui inspira d'abord du dégoût. « Comment, dit-il, goûter un enseignement où l'esprit » n'a rien à penser, le cœur rien à sentir, et la vie rien à » faire ! » Son intelligence se troubla et alla s'égarer dans les landes arides du doute. Mais un jour, il se dit que cette théologie de l'école pourrait bien n'être pas le chris-

tianisme; alors, il prit l'Evangile, et se mit à l'étudier pour son compte. Cette étude fut longue et difficile; mais la récompense en fut douce : Grégoire Girard redevint chrétien.

Ordonné prêtre par le prince-évêque de Würtzbourg et Bamberg, le père Girard revint à Fribourg, et y exerça, de 1790 à 1799, les fonctions du ministère ecclésiastique. Pendant ce temps, il consacra de longues études aux principales théories des philosophes modernes, et il fit un cours de philosophie aux novices de son couvent. Kant fixa surtout son attention. Sans méconnaître les côtés faibles du penseur de Kœnigsberg, il paya à ce génie le tribut d'une juste admiration. L'expression de ces sentiments fut recueillie par des oreilles craintives, et par trois fois, dans la suite, le professeur des cordeliers fut accusé de *kantisme* auprès de la cour de Rome; mais le pape refusa de prêter l'oreille à ces attaques.

En 1799, le ministre helvétique des *Arts et sciences* reçut du père Girard un *Plan pour l'éducation de la Suisse entière*. Frappé de l'excellence des vues renfermées dans ce plan, le ministre Stapfer fit venir le cordelier auprès de lui pour l'aider dans ses travaux. Le père Girard ne conserva pas ce poste bien longtemps; il fut peu après nommé curé de la nouvelle paroisse catholique de Berne. Sa conduite dans une ville protestante, où le culte catholique n'avait plus été célébré officiellement depuis la réformation, fut pleine de tact et de prudence. Il entretint avec les pasteurs des rapports empreints d'une chrétienne bienveillance. Les points qui séparent une communion d'une autre avaient à ses yeux une importance moindre que les espérances communes à tous les fidèles de la chrétienté. Il était en communion d'esprit avec tous ceux qui avaient à cœur la régénération de l'espèce humaine, et toute sa vie il appela de ses vœux et de son exemple le rapprochement de tous les fidèles divisés par le culte. « C'est ce que voulait le Maître, écrivait-il au pasteur Naville, son ami, à l'occasion de l'affranchissement des Grecs,

c'est ce que veut l'Evangile. O beau jour de la réunion que je désire tant, je ne le verrai jamais ! J'ai tâché de faire quelque chose pour l'amener, mais qu'est-ce qu'un homme perdu dans des millions et des millions ! »

En 1804, la municipalité de Fribourg remit aux cordeliers l'école primaire des garçons et appela, pour la diriger, le père Girard, auquel elle donna le titre de *préfet*. Cette école comptait alors quarante enfants appartenant aux classes les plus pauvres; on espérait, vu le goût qui se manifestait pour l'instruction, que le nombre des élèves pourrait s'élever à soixante. Mais la réalité dépassa bientôt ces espérances. Sous l'habile direction du père Girard, qui composait des cours, faisait construire des locaux convenables, le nombre des écoliers s'éleva graduellement jusqu'au chiffre de trois à quatre cents, appartenant aux diverses classes de la société. Le père Girard fit aussi ouvrir des écoles pour les filles, et leur nombre égala bientôt celui des garçons.

En 1809, sur la demande de Pestalozzi, la diète fédérale nomma une commission pour inspecter l'institut d'Yverdon. Le père Girard fit partie de cette commission, et ce fut lui que l'on chargea du rapport. Cette circonstance exerça une grande influence sur les vues pédagogiques du cordelier fribourgeois. Il s'inspira, à Yverdon, des grandes pensées de Pestalozzi, et la réflexion lui ouvrit des horizons nouveaux. Par une de ces inconséquences qui tenaient à l'inhabileté pratique de Pestalozzi, les mathématiques étaient devenues à Yverdon le principal moyen de culture et d'éducation. Le père Girard comprit tout de suite que ce moyen ne pouvait conduire au but, et il y substitua, dans ses écoles, l'enseignement de la langue. Telle est l'origine de son célèbre *Cours éducatif de langue maternelle*, désormais sa principale occupation.

De retour à Fribourg, le père Girard y fit les plus heureuses applications des principes de Pestalozzi. L'enseignement y fut bientôt soumis à cette gradation raisonnée,

suivant pas à pas le développement de l'intelligence, que Pestalozzi avait placée à la base de son système. « Dans l'enseignement religieux, dit M. Ernest Naville, à qui j'emprunte une partie des faits renfermés dans cette étude[1]; dans l'enseignement religieux, on débutait par une première ébauche de l'histoire entière des révélations de Dieu; venait ensuite cette même histoire plus complète, puis cette même histoire encore, entourée des explications convenables pour un âge plus avancé. Dans l'arithmétique, de même, un premier cours faisait exécuter les quatre opérations sur des nombres d'un seul chiffre, le second cours abordait des nombres un peu plus forts, le troisième reprenait les mêmes études sur des nombres quelconques. Dans l'enseignement de la langue, on commençait, dès la première leçon, par fixer l'attention de l'enfant sur une proposition qui exprimait un sens complet; et il ne restait, en avançant, qu'à voir se compliquer de plus en plus l'expression des pensées humaines, dont l'organisme tout entier avait été indiqué et entrevu au point de départ. »

Mais l'enseignement, dans les écoles du père Girard, ne fut pas seulement soumis au principe de la progression, formulé par Pestalozzi, il y reçut encore une direction pratique et morale. Les problèmes d'arithmétique familiarisaient les élèves avec les transactions de la vie, avec les questions d'économie domestique; l'histoire donnait des leçons de morale; la géographie étendait le sentiment de la charité à la grande famille humaine, et faisait comprendre les bienfaits du christianisme; l'histoire naturelle était, avant tout, une démonstration vivante de la sagesse et de la toute-puissance du Créateur; la langue, comme expression universelle de nos pensées et de nos sentiments, devait être l'instrument d'une culture générale et harmonique de toutes les facultés, et le

1. *Notice biographique sur le père Girard*, par Ernest Naville. Genève, 1850.

moyen le plus efficace pour faire pénétrer dans l'âme de l'enfant des pensées bonnes et utiles, des sentiments et des principes de moralité et de religion.

Pestalozzi développait les facultés d'après les lois de leur nature, sans donner une grande importance aux objets au moyen desquels il les exerçait. Les mille accidents de couleur et de forme de la tapisserie déchirée de sa chambre d'école, les combinaisons infinies des nombres abstraits et les propriétés des figures géométriques, étaient pour lui des moyens excellents de culture intellectuelle. Le père Girard, lui, voulut, tout en exerçant l'intelligence, la meubler de connaissances utiles et capables d'imprimer aux pensées, aux sentiments et à la volonté de l'enfant une bonne direction. De là ces paroles qui servent d'épigraphe à son *Cours éducatif* et qui résument toute sa pensée pédagogique : *les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie*. Chaque mot, dans l'enseignement, doit être compris, et chaque pensée doit être appropriée aux divers besoins de la vie. Nous examinerons plus loin la portée et la valeur de ce principe.

Avant l'activité pédagogique du père Girard dans sa ville natale, les neuf dixièmes des enfants, au moins, ne fréquentaient pas les écoles. On peut se représenter la quantité de gamins, de vagabonds, de mendiants et de petits voleurs qui encombraient les rues. On était habitué à ce train, mais le père Girard le fit cesser, et le changement parut extraordinaire. Il avait réalisé ce que l'on fit plus tard en Angleterre, par le moyen des écoles déguenillées. Rien donc d'étonnant si les écoles de Fribourg réveillèrent le zèle pour l'instruction, et firent souvent l'admiration des étrangers, qui n'avaient jamais vu fonctionner en grand les écoles primaires. C'était d'ailleurs un temps de réveil pédagogique : on sortait des violentes secousses de la révolution française, et chacun était à la recherche de bases nouvelles sur lesquelles on pût asseoir solidement les générations à venir. Pestalozzi à Yverdon,

le père Girard à Fribourg, et Fellenberg[1] à Hofwyl (canton de Berne), attiraient l'attention des penseurs et des philanthropes de tous les pays. En considérant ce beau spectacle, M. Jullien, de Paris, s'était écrié :

> Aux autres nations offrant un grand exemple,
> De l'éducation l'Helvétie est le temple.

Aujourd'hui que l'on a en Suisse l'instruction obligatoire, que tous les enfants vont à l'école, et que l'on trouve partout ce que le père Girard avait réalisé à Fribourg, on est moins frappé des services que rend l'école, d'autant plus que le mal s'est ouvert de nouvelles voies, et qu'il déborde sur d'autres points. Pauvre humanité, que tu es difficile à guérir !

Il eût manqué quelque chose à la gloire du père Girard, si la persécution eût respecté son œuvre et sa personne. En 1818, les jésuites furent appelés à Fribourg, et l'opinion publique leur attribua l'hostilité qui commença, cette année-là, à se manifester contre le père Girard et son école. On fit courir les bruits les plus étranges sur sa personne et sur ses tendances religieuses. Enfin, en 1823, le grand conseil, malgré les réclamations du conseil municipal de Fribourg et des pères de famille, décida que l'enseignement mutuel serait aboli, et l'enseignement direct du maître introduit dans toutes les écoles du canton de Fribourg. En principe, cette décision était un progrès, mais en fait et dans l'esprit qui l'avait dictée, c'était le renversement de l'œuvre du père Girard. La douleur fut grande dans les familles. Voyant qu'il n'était plus dans sa patrie qu'une pomme de discorde, le célèbre cordelier se retira dans un couvent de son ordre à Lucerne. Avant de quitter Fribourg, il adressa ces lignes à un ami : « On a employé d'affreux moyens pour m'arracher à ma grande famille. Je la regrette ; mais je suis résigné et tranquille

1. Fellenberg s'appliquait à fonder l'éducation sur le travail, idée qu'il avait empruntée à Pestalozzi.

comme toujours... Les enfants se sont réunis la dernière fois, à l'église, pour y entendre la messe; c'est moi qui l'ai dite. Au sortir de la sacristie, je vois devant mes yeux un catafalque; il me représente la mort de l'école et ses funérailles. Arrivé à l'autel, je vois que mes vêtements sacerdotaux étaient de couleur verte; aussitôt l'espérance saisit mon âme, que l'idée de la destruction avait un peu rembrunie. Je ne puis vous dire ce qui s'est passé en moi pendant quelques minutes... L'école laisse un bon souvenir, et ce souvenir est une semence qui germera tôt ou tard sous les influences d'en haut. »

Retiré à Lucerne, le père Girard n'y demeura pas inactif ; il y transporta sa grammaire exilée, et M. Ricci, directeur de l'école normale du canton, s'en empara pour l'appliquer à la langue allemande; sous cette influence, l'on vit se former, dans la ville de Lucerne, une école qui égala bientôt ou même surpassa celle que l'on venait de détruire à Fribourg. Mais le même esprit qui avait renversé l'école fribourgeoise fit tomber la nouvelle institution. « Malgré les tentatives de quelques hommes éclairés, le cours de langue maternelle ne fut guère adopté en Suisse que dans le célèbre institut de M. le pasteur Naville, à Vernier, près de Genève. Il n'en fut pas de même à l'étranger. Quelques personnes en avaient fait faire des copies, et, par ce moyen, il s'était impatronisé sur divers points de l'Italie et de la France. A Florence, en particulier, l'abbé Lambruschini l'avait appliqué à la langue italienne, et adopté pour son établissement d'éducation. De concert avec M. Mayer, il l'avait fait connaître par des extraits et des expositions intéressantes dans l'excellent journal *Guida dell' educatore* (Guide de l'éducation). En France, M. Rapet, directeur de l'école normale de la Dordogne, et M. de Barnes, à Lyon, s'en servaient dans les établissements d'éducation à la tête desquels ils se trouvaient placés, tandis que M. Michel, à Paris, en developpait les principes dans l'*Education pratique* et dans l'*Education*.

Pendant son exil volontaire à Lucerne, le père Girard enseigna avec succès la philosophie au lycée cantonal.

En 1835, jugeant que les passions devaient être calmées à Fribourg, le père Girard revint dans sa ville natale, résolu de s'enfermer dans la solitude du couvent. Il avait alors soixante-dix ans. Une seule pensée l'occupait encore : achever, avant de mourir, son cours de langue maternelle. L'introduction parut en 1844, à Paris, sous le titre : *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*. La même année, l'Académie française, sur le rapport de M. Villemain, ministre de l'instruction publique, accorda à ce volume le prix Monthyon (6,000 fr.). Auparavant déjà, M. Cousin avait fait obtenir la décoration de la Légion d'honneur au cordelier fribourgeois. Le cours pratique, en six volumes, parut les années suivantes, sous le titre de *Cours éducatif de langue maternelle*[1].

Le père Girard fut secondé dans la publication de cet ouvrage par M. Rapet, comme il l'avait été pour l'introduction par M. Michel. Plus tard, MM. Michel et Rapet publièrent, sous la direction du père Girard, un *Manuel de l'élève*, en trois volumes, et enfin un *Cours de langue française* en deux parties[1].

Cours éducatif de langue maternelle.

Il n'est pas facile de faire une analyse à la fois claire et concise du *Cours éducatif*. Je ne puis cependant me dispenser de cette tâche, vu la grande importance de cet ouvrage, le plus original et le plus profondément pensé que nous possédions sur l'enseignement de la langue.

Le P. Girard prend pour point de départ de son beau travail l'instinct maternel, œuvre de la nature, et digne, par conséquent, de toute notre attention. Pour apprendre à parler à son enfant, la mère lui montre les objets et en prononce les noms (enseignement intuitif) : jamais elle ne détache les mots de la réalité ; ses paroles disent toujours

1. Tous ces ouvrages du père Girard et de MM. Michel et Rapet se trouvent à la librairie Ch. Delagrave et Cie.

quelque chose à son enfant : *Premier point*. Ensuite, la mère ne parle pas à son enfant simplement pour lui apprendre à prononcer des mots, mais pour lui enseigner quelque chose : elle ne s'arrête pas au matériel de la langue, elle passe outre; elle instruit : *Second point*. Enfin l'enseignement de la mère chrétienne a un caractère éminemment moral et religieux; elle élève son enfant pour le bien et pour son Dieu : *Troisième point*.

Tels sont les caractères essentiels de l'éducation instinctive de l'amour maternel. Le P. Girard s'empare de ces données naturelles, et son *Cours éducatif* n'est autre chose que leur développement accommodé aux besoins de l'enfance tout entière.

Voici, dans un tableau dressé par le P. Girard lui-même, le plan du *Cours éducatif :*

PREMIÈRE PARTIE

SYNTAXE	CONJUGAISON	VOCABULAIRE
Le nom, l'article et l'adjectif en accord. La proposition simple dans ses différentes formes. Proposition composée. Proposition complexe. Expressions particulières.	Temps simples de l'indicatif. L'impératif. Temps composés de l'indicatif. Les deux conditionnels.	Dérivation par syllabes initiales. Par syllabes finales. Par initiales et finales.

DEUXIÈME PARTIE

SYNTAXE	CONJUGAISON	VOCABULAIRE
Phrases de deux propositions grammaticales. Phrases de deux propositions logiques Phrases d'une construction particulière	Par phrases correspondantes à la syntaxe, avec concordance des temps, accord des participes et second infinitif en *ant*.	Dérivation par familles de mots, avec mélange d'homonymes.

TROISIÈME PARTIE

SYNTAXE	COMPOSITIONS	VOCABULAIRE
Périodes de trois propositions. Périodes de quatre propositions Périodes de cinq et de six propositions, avec logique de l'enfance.	Lettres familières. Narrations. Descriptions. Petits discours. Dialogues.	Dérivation par familles de mots. Choix de synonymes. *Nota*. Le P. Girard a ajouté à ce vocabulaire les figures de mots et de pensées et la mythologie.

Le *Cours éducatif*, comme on le voit, comprend trois parties, composées chacune de trois cours parallèles : un cours de syntaxe, un cours de conjugaison et de composition, et un cours sur le sens des mots (vocabulaire). Dans ces trois cours parallèles, divisés en trois parties, on trouve les trois caractères que nous avons relevés dans l'instinct maternel et que le P. Girard, en les personnifiant, appelle le *grammairien* (et le *littérateur*), le *logicien* et l'*éducateur*. Un mot sur la tâche de chacun d'eux.

1° Le *grammairien* (et le *littérateur*). La base de l'enseignement est la syntaxe. L'enfant doit se familiariser avec des propositions, des phrases et des périodes (phrases de plus de deux propositions) de plus en plus compliquées, soit en les analysant, soit en les composant lui-même, et toujours en étudiant les règles qui s'y rapportent. Mais la proposition et les phrases sont modifiées de mille manières par le verbe : l'étude de ces modifications résultant du mode, du temps, de la personne et du nombre est l'objet de la conjugaison. Le P. Girard fait conjuguer par propositions complètes et par phrases. La conjugaison terminée, la composition commence, et ici l'œuvre du littérateur s'ajoute à celle du grammairien. — Enfin le développement graduel de la langue suppose une acquisition de mots et de figures en nombre toujours plus considérable, et c'est au vocabulaire qu'il appartient de fournir à mesure les matériaux réclamés par la syntaxe et la

conjugaison (ou les compositions). Dans le vocabulaire, les mots sont toujours employés dans des propositions ou phrases propres à en faire ressortir le sens. Pour les compositions qui font suite à la conjugaison, le *Cours éducatif* renferme des esquisses qui servent de fil conducteur à l'élève. Telle est l'œuvre du grammairien et du littérateur dans le *Cours éducatif*. Le plan des grammaires ordinaires ne doit pas y être cherché : tout y est autrement distribué. Quant au système grammatical du P. Girard, il est simple, sobre d'expressions techniques, et calqué sur les grammaires allemandes.

2° Le *logicien*. Nous avons vu que la mère ne place pas seulement la parole sur la langue de l'enfant pour lui apprendre à prononcer des mots, mais encore pour lui enseigner quelque chose, pour cultiver son intelligence : elle est logicienne. De même, le cours de langue doit cultiver les facultés de l'enfant par des exercices bien gradués, et en même temps lui communiquer des connaissances utiles. Il doit, suivant l'expression de Montaigne, forger les jeunes esprits en les meublant et les meubler en les forgeant. Les facultés auxquelles s'adresse le *Cours éducatif* sont : le *sens*, l'*intelligence*, la *mémoire* et l'*imagination*. Le *sens* est la faculté de recevoir des impressions du dehors et du dedans. Le P. Girard insiste beaucoup pour que l'on dirige l'attention des élèves vers les choses du dedans, vers les phénomènes de l'âme, afin que l'enfant ne demeure pas sous l'empire des sens extérieurs et du monde matériel. L'*intelligence* est la faculté de saisir les rapports et la liaison des objets que l'expérience nous présente ; elle juge de leur ressemblance ou de leur différence, remonte des effets aux causes ou redescend des causes aux effets ; elle forme des classes d'objets, des systèmes, d'après les affinités naturelles qu'elle découvre dans les objets, et remonte jusqu'à Dieu par le principe inné de la *cause suffisante ;* enfin, en vertu d'un autre principe inné, le principe d'*harmonie*, elle distingue entre le vrai et le faux, la vérité et l'erreur. Le P. Girard appelle

raison la noble fonction de l'intelligence d'où découlent les grands principes de la cause suffisante. Il pense que la raison, qui appartient au fond de la nature humaine, est infaillible; l'erreur tomberait uniquement à la charge de l'intelligence, qui dans ses fonctions dépend de l'attention et de la réflexion, comme celles-ci dépendent de la liberté. Puis l'intelligence prendrait le nom de *bon sens* chaque fois que, d'accord avec la raison, elle aurait saisi la vérité. La *mémoire* est la faculté de nous souvenir de ce que nous avons pensé. La mémoire des mots n'est qu'un moyen; la mémoire des choses est celle que l'instituteur doit avoir en vue. Elle se fortifie par l'*association des idées*, qu'elle réunit d'après leur succession dans le temps, leur assemblage dans l'espace, d'après leur ressemblance ou leur différence, ou suivant des rencontres fortuites de mots, de signes, etc. Le maître doit utiliser tous ces moyens. Enfin l'*imagination* est la faculté d'inventer des choses que l'expérience ne nous a pas offertes de la même manière. L'imagination ne peut être bien dirigée que par une pensée juste et un sens moral développé. Toutes ces facultés, le *sens*, l'*intelligence*, la *mémoire* et l'*imagination*, sont exercées *graduellement* et *harmoniquement* dans le cours de langue, tantôt par le moyen de l'instruction directe, tantôt par le travail libre des élèves, qui répondent, qui inventent, composent, analysent, etc.

Mais le P. Girard ne se contente pas de forger l'esprit des enfants, il apporte encore le plus grand soin à le meubler. Or voici les titres des objets qu'il propose à l'intelligence : l'*homme* (l'âme et le corps), la *famille*, la *patrie*, le *genre humain*, la *nature*, *son Auteur*, la *Providence*, *Jésus-Christ, sauveur des hommes*, *la vie au delà du tombeau*, *et la morale de l'enfance*. Le P. Girard exploite tous ces domaines, non pas successivement, mais simultanément, et en les répartissant sur toute l'étendue du *Cours éducatif*.

3° *L'éducateur*. Enfin, la mère instruit son enfant pour le moraliser et le conduire à Dieu, la source du bien et du

salut; le Cours pratique fait de même. Le matériel des leçons, employé pour cultiver la langue, développer et meubler la tête, doit en même temps former le cœur. Le P. Girard distingue dans celui-ci quatre tendances : la *tendance personnelle*, la *tendance sociale*, la *tendance morale* et la *tendance religieuse*. La première se divise, suivant son objet, en *amour du plaisir* et en *amour de soi*, amours légitimes, mais dégénérant facilement, l'un en *sensualité*, *cupidité*, *avarice*, l'autre en *orgueil*, *vanité*, etc. La tendance sociale renferme la *reconnaissance*, la *pitié*, la *bienveillance*, la *bienfaisance*, le *penchant à la croyance* (la confiance), le *penchant à l'imitation;* en s'égarant, elle produit l'*ingratitude*, la *cruauté*, la *dureté*, la *méchanceté*, etc. La tendance morale renferme l'*amour du bien*, le *respect pour le bien*, le sentiment du *devoir et du mérite* (la conscience). Cette tendance peut s'affaiblir, mais peut-elle aussi s'égarer et devenir haine du bien, du devoir? Le P. Girard n'aborde pas cette question directement. Enfin la tendance religieuse. Celle-ci est la piété filiale, qui, après avoir saisi la bonté maternelle, passe au delà de la nature pour s'attacher à la bonté divine. « La religion est-elle autre chose, demande le P. Girard, que la piété filiale qui s'élève noblement vers le Père céleste pour lui présenter son hommage et porter vers lui des désirs et des espérances qui vont se perdre dans l'infini? » — Le Cours pratique s'adresse dans toute son étendue à ces quatre tendances principales, pour les développer et les former sur le divin modèle, Jésus-Christ, le but le plus élevé de l'éducation. Chacune des propositions ou phrases renfermées dans les douze cent trente-deux leçons du Cours pratique contient une pensée morale ou religieuse sur laquelle on doit arrêter l'attention de l'enfant, aussi bien que sur le sens qu'elle présente à l'esprit et sur sa forme grammaticale.

Telle est, en peu de mots, la substance du *Cours éducatif*. Je dois ajouter qu'il a été composé pour des enfants âgés de sept à treize ans ou de huit à quatorze; ainsi il forme un cours d'une durée d'environ six ans, et

il faudrait lui consacrer plus de la moitié des heures d'école. En dehors de ces conditions, le *Cours éducatif* ne peut pas entrer dans un plan d'études, et c'est sans doute ce qui fait qu'il a trouvé si peu d'accès dans les écoles. Je pense qu'un gouvernement qui entrerait dans les pensées du P. Girard, en accordant au *Cours éducatif* tout le temps et toute la place qu'il réclame, jetterait les bases d'une excellente culture populaire. Sous le rapport religieux, le *Cours éducatif* peut convenir également aux protestants et aux catholiques, le P. Girard ayant toujours séparé de l'instruction religieuse proprement dite les questions qui se rapportent aux croyances particulières.

La vénération que je professe pour le cordelier fribourgeois, et l'admiration que me fait éprouver son *Cours éducatif* si sagement conçu, si profondément pensé, si habilement exécuté, ne laissent dans ma pensée que peu de place à la critique. Je me bornerai à trois ou quatre remarques.

Et d'abord, la mémoire des mots me semble jouer un rôle trop restreint dans le *Cours éducatif*. En combattant les abus qu'on a faits des leçons apprises par cœur, je crains que le P. Girard, comme Pestalozzi, ne se soit laissé entraîner vers l'extrême opposé. Dans bien des cas, il est bon que la mémoire des pensées soit unie à celle de leur forme ou de leur expression. Ces deux genres de mémoire se soutiennent mutuellement. D'ailleurs, s'il est vrai, comme l'enseigne la philosophie, que l'homme ne pense pas en dehors de la parole, il n'y pas de mémoire des idées indépendante de celle des mots.

Est-il bien vrai, ensuite, que la tendance religieuse ne soit autre chose que la piétié filiale s'élevant au Père céleste? Le jeune agneau s'attache, lui aussi, à sa mère; mais cet attachement ne remonte pas à la bonté divine, qui se cache derrière la sollicitude maternelle de la brebis. La tendance religieuse me paraît être autre chose qu'un développement de la piété filiale.

Au point de vue religieux, le P. Girard relève essentiel-

lement la bonté de Dieu envers la grande famille humaine. « Le cours de langue, dit-il, ne conduira pas ses élèves au pied du Sinaï pour leur faire entendre les éclats de tonnerre qui ont dû inspirer une crainte salutaire à un peuple de dure cervelle. C'est le Dieu de l'Evangile qu'il leur mettra constamment devant les yeux. » Mais le Dieu qui proclame la justice sur le Sinaï et Celui qui se montre plein de miséricorde et de pardon sur Golgotha, sont un seul et même Dieu, et l'on ne doit pas, en éducation, séparer Sinaï et Golgotha. Nous ne comprenons la *passion du Sauveur* qu'en face de la justice redoutable du Sinaï. Ne sont-ce pas les foudres du Sinaï que le Fils de Dieu, souffrant et mourant à notre place, a rassemblées sur sa tête? Si la mort du Christ n'est pas une expiation de nos péchés, une satisfaction rendue à la justice de Dieu, nous n'en comprenons plus la nécessité, et nous demandons à Dieu pourquoi il n'a pas exaucé son Fils lorsqu'il lui disait dans son agonie et en trempant la terre d'une sueur de sang : « Mon père, s'il est possible, fais que cette coupe passe loin de moi ! » Je touche ici au caractère fondamental de la théologie du P. Girard, caractère qui nous explique pourquoi il veut que l'on soit sobre des histoires de l'Ancien Testament; pourquoi il ne donne pas d'instructions sur le sens de la mort du Christ, tandis qu'il relève la signification des miracles et de la résurrection; pourquoi aussi l'*expiation* ne paraît pas parmi les moyens de salut qu'il indique, tels que les enseignements du Sauveur, son exemple, la grâce et la bonté de Dieu. Ce caractère me paraît enfin être dans une correspondance intime avec sa formule pédagogique. Sur ce point, encore quelques mots; ce sera ma dernière remarque.

Voici comment le P. Girard établit son système : « La » voie directe vers la volonté, dit-il, n'est pas ouverte à » l'éducation ; il faut donc prendre un autre chemin pour » y arriver. La science de l'âme nous propose à cet égard » une grande maxime à suivre, la voici : L'homme agit

» comme il aime et il aime comme il pense[1]. » Ces trois » mots apprennent le secret dont nous avons besoin » pour régler le travail que nous entreprenons. Voulez-» vous savoir comment vous pouvez rendre la conduite des » enfants régulière, bonne et honnête ? Inspirez-leur des » inclinations pures, bienveillantes et nobles, car nous » agissons comme nous aimons. Et ces inclinations, » comment les inspirer ? Familiarisez vos élèves avec les » pensées qui leur correspondent dans l'esprit ; car nous » aimons comme nous pensons. Les pensées forment le » cœur, et le cœur forme la conduite, c'est la règle. Cette » règle a néanmoins ses exceptions, car on ne saurait » enchaîner la liberté, on ne peut que la diriger. L'effet » ne sera pas infaillible, mais les efforts ne seront » jamais sans quelque succès. »

Que les pensées exercent une influence sur le cœur, et le cœur sur la volonté, c'est incontestable. Mais le cas contraire se présente aussi. Quand je veux enseigner quelque chose à un élève, je rencontre sa volonté et quelquefois son cœur avant de pénétrer dans son intelligence. Pour comprendre, il faut d'abord *vouloir* comprendre, et pour vouloir comprendre, il faut être sous l'empire de la curiosité, de la nécessité, de la discipline, de l'habitude. Nous ne pouvons donc pas dire qu'aucune voie directe ne nous soit ouverte vers la volonté. Le caractère, le cœur et la tête unissent leur action et la combinent sans priorité ou subordination bien évidente.

Mais ce n'est pas sur ce point que porte ma principale objection. Il y a d'autres facteurs que celui des relations entre l'intelligence, le sentiment et la volonté, dont il faut tenir compte dans cette question. Sans parler de la nécessité qui limite l'exercice de la volonté, combien celle-

1. Herbart (1776-1841), comme nous l'avons vu, a soutenu que l'intelligence, le sentiment et la volonté, dans leurs diverses manifestations, étaient un seul et même acte de l'âme sous différentes formes. Le P. Girard aurait-il tiré sa formule pédagogique de l'identité des facultés d'Herbart.

ci n'est-elle pas sollicitée par les tentations, par les passions, par le péché qui habite en nous? La pente vers le bien n'est pas, pour la plupart des hommes, aussi douce que nous la dépeint le P. Girard et qu'elle peut l'avoir été pour lui, nature d'élite s'il en fut. Peu d'hommes, en repassant leur vie morale, peuvent dire : j'agis comme j'aime, et j'aime comme je pense ! La plupart, s'ils sont vrais diront plutôt avec saint Paul (parlant sans doute de l'homme qui n'est pas soutenu par la grâce divine) : « Je ne fais pas le bien que je veux, mais je fais le mal que je ne veux pas... Je prends plaisir à la loi de Dieu selon l'homme intérieur, mais je vois dans mes membres une autre loi qui combat contre la loi de mon entendement et qui me rend captif de la loi du péché. » (*Rom.*, 7). On connaît aussi ces vers du grand Racine :

Hélas ! en guerre avec moi-même,
Où pourrai-je trouver la paix ? etc.

Le P. Girard ne voulait pas conduire ses élèves « au pied du Sinaï pour leur faire entendre les éclats de tonnerre qui ont dû inspirer une crainte salutaire à un peuple de dure cervelle. » Mais ce peuple de *dure cervelle*, ce ne sont pas seulement les fils de Jacob, c'est l'humanité toute entière, et, pour redresser la volonté pervertie et ses terribles écarts, il faut qu'elle soit d'abord placée en face de la justice et de la sainteté de Dieu qui éclate sur Sinaï. Là elle apprend à connaître la profondeur du péché, la sainteté de Dieu et la nécessité de la rédemption. N'est-ce pas ce que saint Paul enseigne aux Galates en leur disant : « La loi (Sinaï) a été notre instituteur pour nous conduire au Christ. » Pour relever la pauvre humanité, il faut plus que le développement harmonique des facultés de Pestalozzi, plus que les qualités de l'enseignement du P. Girard, plus que le « *travaille et prie* » de Fellenberg et Wehrli. Ce sont de bons moyens, nous devons les apprécier, mais il ne faut pas qu'ils détournent nos regards du remède suprême.

Les beaux résultats obtenus par le P. Girard dans les écoles de Fribourg, comme ses heureuses dispositions morales, ont sans doute beaucoup contribué à relever à ses yeux la valeur de son point de vue éducatif, et sa grande modestie lui a fait attribuer au système ce qui émanait essentiellement de sa personne. Mais la personnalité vivante du maître aura toujours une plus haute valeur que son système. C'est le cœur qui réchauffe le cœur, et la foi du maître qui réveille et développe la foi dans le disciple. Une leçon d'arithmétique donnée avec amour et dans cette communion des cœurs qui élève l'âme et la purifie, est mille fois plus salutaire, pédagogiquement parlant, qu'une leçon de religion donnée avec indifférence. Tenons beaucoup, en éducation, au développement des facultés et aux qualités morales et religieuses de l'enseignement; mais que notre idéal soit de réaliser au milieu de nos élèves la vie et la sainteté de Celui qui s'est fait homme pour nous réconcilier avec Dieu. Je suis persuadé que le père Girard entendait bien aussi les choses à peu près de cette manière, et si je suis entré dans cette discussion, c'est à cause de son importance vitale et par ce qu'il faut bien être fixé sur les principes d'éducation pour n'exagérer la valeur d'aucun, n'en répudier aucun, et savoir enfin sur lequel on doit baser tous les autres.

En 1847, le P. Girard vit tomber le régime qui avait détruit ses écoles; mais il était trop bon chrétien pour se réjouir de la chute et de la dispersion de ses adversaires. D'ailleurs les hommes qui s'emparaient du pouvoir étaient trop négatifs dans leur libéralisme pour qu'il pût marcher avec eux. Il se tint donc renfermé dans la solitude du cloître. En 1848 parut le dernier volume de son *Cours éducatif*, médité depuis près de quarante années. Sa tâche active était dès lors terminée; il mourut deux ans après, le 6 mars 1850, à l'âge de quatre-vingt-deux ans, aimé, regretté et vénéré de tous ceux qui avaient eu l'avantage de le connaître.

§ 4. Naville.

François-Marc-Louis Naville naquit à Genève le 11 juillet 1784. Son père, ministre du saint Evangile, descendait de ces huguenots persécutés pour leur foi, auxquels Genève avait servi de refuge. Orphelin dès l'âge de cinq ans, il fut recueilli d'abord par son aïeul maternel, ensuite par M. Naville-Gallatin, l'un des hommes les plus éminents de Genève. C'était au plus fort de la révolution française. Le jeune Naville vit son parent arraché de sa demeure par une troupe de furieux et traîné sous le couteau de la guillotine. Peu d'années après, il perdit son meilleur ami et sa parente qui lui tenait lieu de mère. « Ainsi, les premières années de M. Naville, nous dit son biographe, M. Diodatti, se montrent comme entourées de tombes, et des tombes de tout ce qu'il avait de plus cher au monde. Il fut abreuvé d'impressions douloureuses à l'âge où le cœur semblerait ne devoir s'ouvrir qu'à la joie. » Ces impressions durent nécessairement réagir sur son caractère. Elles déterminèrent, pense l'auteur que je viens de citer, deux tendances remarquables en lui : l'une était la force avec laquelle il savait supporter les peines et les afflictions de la vie, qu'il considérait comme une condition de l'humanité; l'autre est une direction constante vers le sérieux de l'existence.

Placé à l'âge de quinze ans chez un parent, M. Duby, pasteur et professeur, M. Naville trouva dans cet homme distingué un second père, et c'est sous sa direction qu'il traversa les stations exigées des lettres, des sciences et de la théologie. Sous ce maître d'un caractère éminemment religieux, d'une haute portée morale et d'un esprit aussi élevé que juste, « il apprit, dit M. Diodatti, trois choses plus précieuses encore que l'acquisition de connaissances positives, et qui servent à en emprunter les véritables utilités : *la conscience du devoir*, *l'obligation du travail*, et, ce qui est plus rare peut-être, *la vraie manière de travailler*...

Laborieux, accoutumé à la frugalité, affranchi de toute habitude oiseuse, détestant la vie inutile, il avait appris à être dur pour lui-même et avait calculé de bonne heure tout le prix du temps. »

Dans les années qui suivirent sa consécration, M. Naville parcourut le midi de la France et l'Italie, se nourrissant des beautés de la nature et des arts, recherchant, pour s'instruire, les prédications les plus distinguées, et prêchant lui-même quand l'occasion s'en présentait.

De retour dans sa patrie, il se maria, et quelques mois après fut nommé pasteur à Chancy, près de Genève; c'était en 1811. La paroisse de Chancy était alors dans un état déplorable; mais l'activité de son jeune pasteur ne tarda pas à la relever matériellement et moralement, malgré les épreuves pénibles qu'elle eut à traverser, telles que mortalité du bétail, épidémie, disette, passages de troupes, etc. Sa sollicitude, pendant ces temps de détresse, s'étendit à tous, même aux paroissses catholiques environnantes, avec lesquelles il entretenait d'ailleurs des relations de bon voisinage. Mais, après sept années d'un dévouement infatigable, des contrariétés blessèrent son cœur; il crut qu'il ne pourrait plus faire de bien à Chancy et il donna sa démission de pasteur.

Retiré du ministère, M. Naville songea à se consacrer à l'éducation de ses enfants, en âge de commencer leur instruction; mais il voulut leur associer d'autres enfants: de cette manière, il allait réunir les avantages de la vie de famille et de la vie de collége. Il commença son établissement à Chancy même; mais la situation n'étant pas favorable, il fit l'acquisition d'une demeure spacieuse et avantageusement située dans la commune de Vernier, près de Genève. C'est là qu'il alla fonder l'établissement qui l'a rendu célèbre. Pour se former à sa future vocation, M. Naville commença par visiter l'institut de Pestalozzi, à Yverdon, les établissements de Fellenberg, à Hofwyl, et les écoles du père Girard, à Fribourg. Ce dernier lui ouvrit les trésors de ses réflexions et de son expérience, et

contribua puissamment à fixer ses idées et ses principes. Naville plaça, en quelque sorte, son établissement sous le patronage du cordelier fribourgeois. Celui-ci alla le visiter en 1820, et, depuis, une fête fut consacrée chaque année au souvenir du père Girard dans l'établissement de Vernier.

L'étude du père Girard est la meilleure introduction que l'on puisse faire à la pédagogie de Naville. Le directeur de l'établissement de Vernier n'est pas le chef d'une nouvelle école : il est l'émule et le continuateur du cordelier fribourgeois, dont il avait épousé les vues pédagogiques. Dans son établissement, destiné à de jeunes garçons de sept à dix-sept ou dix-huit ans, nous trouvons la langue maternelle enseignée d'après les principes, ou plutôt d'après les cahiers, encore inédits, du père Girard, avec des développements nouveaux pour les degrés supérieurs. Les principes rationnels du cours de langue, en vertu desquels l'enseignement suivait une marche progressive, inculquait des connaissances utiles, développait toutes les facultés et imprimait aux jeunes esprits une direction morale et religieuse, furent appliqués aux autres cours, au latin, au grec, à l'allemand, à l'anglais, à l'italien, aux mathématiques, aux sciences physiques et naturelles, à la géographie et à l'histoire, à la religion et à la morale, pour autant du moins que le permettait la nature de ces différentes branches. Si nous ajoutons à ces principes dirigeants de l'enseignement, une discipline paternelle, une vie de famille, des jeux et des exercices en plein air et propres à fortifier la santé des élèves, nous aurons une idée assez exacte de l'établissement de Vernier.

Mais Naville n'a pas seulement servi la cause de l'éducation par son établissement modèle, il l'a fait encore par diverses publications, en particulier par son bel ouvrage sur l'*Education publique*, ouvrage qui est le développement d'un mémoire couronné précédemment par la *Société des méthodes d'enseignement de Paris*. La pensée pédagogique

de notre auteur étant pour ainsi dire déposée tout entière dans cet ouvrage, je ne puis me dispenser d'en faire ici une courte analyse.

L'auteur commence par parler des besoins de la société en France (c'était sur la fin du règne de Charles X) et par montrer la nécessité de mettre l'instruction publique, dans toutes les classes, en harmonie avec ces besoins; c'est le seul moyen de faire progresser et prospérer l'agriculture, les arts, l'industrie, le commerce, les institutions sociales. Au-dessus des besoins qui se rapportent à l'ordre matériel, l'auteur place les intérêts moraux. « Puisque, dit-il, les félicités dont l'intelligence et la conscience peuvent être la source, l'emportent infiniment en dignité et en durée sur les plaisirs des sens, la culture de l'homme, comme être sensible, doit être subordonnée à sa culture comme être moral. *Cette subordination est un principe fondamental que l'on ne doit jamais perdre de vue dans l'organisation des études et dans le choix des méthodes. Il faut fonder l'instruction sur la conscience et le christianisme*, et *réagir contre les théories délétères que la civilisation nous amène et qui voudraient faire de la morale avec de l'utile.*

Dans une deuxième partie, l'auteur traite des principes à suivre dans l'organisation de l'instruction publique. Celle-ci, pour atteindre son but doit *inculquer des connaissances*, *développer les facultés*, et *enseigner le devoir dans la sphère morale* (Idées du Père Girard).

Parmi les connaissances, il y en a, comme la lecture, l'écriture, le calcul, la connaissance des institutions sociales, la religion et la morale, qui sont d'une utilité universelle : elles doivent être le partage de tous les hommes. D'autres sont spéciales et ont rapport aux besoins particuliers des individus et des diverses vocations. Conformément à son principe d'approprier l'instruction à la vocation que l'on veut embrasser, l'auteur rejette l'étude du grec et du latin pour les carrières qui n'exigent pas la connaissance de ces langues. « Mille exemples, dit-il, réfutent ce que l'on a quelquefois avancé que le secours du

grec et du latin est nécessaire pour lire et écrire en français ; les langues vivantes offrent assez de ressources pour exercer le goût et l'imagination et pour formuler la base d'une éducation libérale. » L'auteur veut que l'on donne à l'étude de la religion une importance particulière, et que l'enseignement religieux soit donné de manière à ce que tous les cultes puissent y prendre part. (Voir le père Girard).

Mais s'il importe d'inculquer des connaissances, il importe encore plus de *développer les facultés* ; car c'est de ce développement que dépend essentiellement la perfection de l'homme : il constitue les moyens personnels pour atteindre les divers buts que l'on se propose. Mais il faut que toutes les facultés soient cultivées et cela harmoniquement : l'esprit d'observation, la mémoire, le jugement, le raisonnement, l'esprit inventif, l'imagination, la conscience, le sentiment et le goût du beau ; il faut perfectionner les sens et le langage, l'adresse de la main et les facultés purement physiques. Les diverses branches d'enseignement doivent servir au développement des facultés, en particulier l'enseignement de la langue, tel qu'il a été conçu par le père Girard. — Passant à la forme de l'enseignement propre à réaliser le développement cherché, Naville avance que la méthode rationnelle réclame indispensablement la forme de l'enseignement mutuel, parcequ'il est le seul qui permette un nombre de subdivisions indéfini et conforme aux besoins d'une classe. Cet enseignement, tel que l'a conçu et réalisé le père Girard, n'a rien de mécanique : il met en jeu toutes les facultés, fait agir l'émulation sans exciter ni l'orgueil, ni la jalousie, crée et entretient entre les élèves des rapports moralisants, qui les préparent à la vie sociale et à l'exercice des devoirs de pères et de mères. L'enseignement simultané peut toutefois être employé dans quelques écoles. Il ne s'agit pas ici, cela s'entend, des degrés supérieurs de l'enseignement.

L'influence morale sera exercée par les qualités de l'en-

seignement, par les rapports entre maîtres et élèves, par les peines et les récompenses et par les rapports des élèves entre eux. Il importe, dit Naville avec raison, que les enfants demeurent sous l'influence de la vie de famille. Les pensionnats nombreux[1], où l'individu disparaît dans la foule, ne sont point propres à donner une bonne éducation. — Les peines et les récompenses doivent être légères, et il faut préférer celles qui peuvent être considérées comme une suite naturelle de l'action que l'on veut récompenser ou punir. Point de punitions dégradantes. Point de récompenses, de prix distribués avec éclat et qui produisent l'orgueil chez les uns et le découragement chez les autres. Le mobile de l'émulation doit agir sur tous les élèves indistinctement, comme cela a lieu dans l'enseignement mutuel, attendu que dans le groupe tous les élèves sont à peu près d'égale force. — Enfin il faut créer entre les élèves pour les former à la subordination, au respect, à l'obéissance réciproques, à la justice et à l'équité, les principales relations qui existent dans la société. On peut les organiser en sociétés de législation, d'administration, de justice[2].

Dans la troisième partie de son ouvrage, Naville traite de la classification et de l'organisation des études et des écoles. Il y établit cinq degrés d'instruction.

PREMIER DEGRÉ. *Instruction primaire*. Enfants de six à neuf ans. Instruction commune pour tous indistinctement, et comprenant : la lecture, l'écriture, la langue française (phrase simple), l'arithmétique (numération et les quatre règles avec nombres entiers), la géographie élémentaire, l'histoire naturelle (traits détachés propres à conduire

1. Ceux des grands lycées, par exemple.

2. J'avais établi dans une école de garçons une organisation analogue; je faisais, en particulier, nommer par la classe dans les divers quartiers du village des surveillants qui devaient faire rapport sur la conduite des enfants; par ce moyen, je fis disparaître les mutineries, les rassemblements nocturnes, les tapages et les diverses déprédations dont on se plaignait auparavant. Mes élèves avaient un très-grand zèle pour ce genre de police, et tous s'y soumettaient volontiers. — *L'auteur*.

l'enfant à la connaissance de Dieu), l'histoire sociale (abrégé dans lequel certains faits sont développés). — Pour comprendre ces limites étroites données à l'instruction primaire, il faut se rappeler que l'auteur écrivait pour la France et dans un temps où une quantité de communes n'avaient pas encore d'écoles.

DEUXIÈME DEGRÉ. *Instruction secondaire.* Enfants de neuf à treize ans. Ecoles de villes et de centres populeux, pour des enfants faisant des études commerciales, industrielles, agricoles ou classiques. Ce degré, comme les suivants, renferme des *études communes* et des études spéciales pour les diverses vocations.

TROISIÈME DEGRÉ. *Instruction tertiaire.* (Enfants de treize à seize ans, avec deux sections : Une section des lettres et de l'industrie supérieure, et une section industrielle et commerciale.

Dans l'école primaire, comme nous l'avons vu, toutes les études sont communes, dans l'école secondaire la plupart le sont encore, dans l'école tertiaire, quatre branches demeurent comme lien entre les sections : ceci est un principe chez l'auteur. « Cette communauté d'études, dit-il, contribuera à imprimer dans les âmes les sentiments d'égalité, d'union, de bienveillance réciproque, d'amour de la patrie, que ces enseignements sont propres à développer, et ainsi s'affermiront les bases du bonheur des individus, de la sécurité, de la gloire, de la prospérité de la nation. » Ce principe, on le comprend, ne doit pas exclure la diversité dans les méthodes.

INSTRUCTION DU QUATRIÈME DEGRÉ. Etudiants de seize à dix-neuf, vingt, vingt et un, vingt-deux ans. Ici les études classiques et d'industrie supérieure varient suivant la vocation des élèves ; elles se divisent en *Cours généraux*, suivis spécialement par les élèves qui veulent (au cinquième degré) étudier la théologie, le droit, la médecine et la pharmacie; en *école polytechnique*, en *école des beaux-arts*, en *école militaire*, en *école de haute industrie*, et en *école de mineurs*. Les élèves de ces diverses écoles sont

admis aux cours généraux, comme les bacheliers ès-lettres à ceux des autres écoles.

L'auteur recommande aux curés, tout particulièrement, de donner aux adultes des leçons d'économie sociale, de bienfaisance et d'éducation. Ces leçons constitueraient l'instruction supérieure populaire.

CINQUIÈME DEGRÉ. Ici les bacheliers ès-lettres entrent dans les facultés de droit, de théologie, de médecine, de pharmacie. Les élèves de l'école polytechnique dans les écoles (facultés) d'artillerie, du génie, des constructions de marine, des ponts et chaussées, des ingénieurs-géographes, des poudres et salpêtres, des mines. Les élèves de l'école des beaux-arts vont à Rome.

Nous ne saurions, on le comprend, suivre l'auteur dans le détail de l'organisation des diverses écoles et des diverses branches d'enseignement. Pour donner celui-ci dans les degrés inférieurs, il faudrait composer des livres scolaires ou classiques, d'après les principes posés par l'auteur.

Dans une *quatrième partie*, Naville parle des maîtres et des corps supérieurs de l'enseignement. Naville n'a point d'écoles normales dans son système (elles en dérangegeraient la symétrie et l'unité). Il prend les maîtres parmi les moniteurs et élèves des différents degrés. En général le moniteur ou élève d'un degré quelconque peut prétendre à devenir maître dans le degré inférieur. Il pense que l'enseignement mutuel dans les trois degrés inférieurs est tout particulièrement propre à développer le talent de l'enseignement et à préparer ainsi de bons maîtres. L'instruction publique, dans ce système, deviendrait la grande école normale de la France. — Quant aux autorités, Naville en admet trois principales : le conseil communal, le conseil départemental et le conseil royal. Il n'a point d'inspecteurs.

Enfin dans une *cinquième partie*, Naville s'occupe en particulier du budget de l'enseignement. Les communes l'Etat et des particuliers peuvent accorder des subventions

à l'école ou lui faire des dons, mais la charge principale de l'instruction doit reposer sur les parents, parce que c'est à eux qu'incombe en premier lieu le devoir d'élever leurs enfants, et ensuite, parce que l'instruction gratuite pourrait transformer le budget scolaire en une espèce de *taxe des pauvres*, et que l'auteur est en principe contre la charité légale. Il ne propose pas non plus l'enseignement obligatoire, les mesures coërcitives étant, pense-t-il, trop opposées aux mœurs et aux habitudes de la France pour que l'on doive chercher à les y introduire. En revanche, il demande qu'on exclue des fonctions publiques les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire.

Comme on le voit, l'*Education publique* de Naville est un livre d'une portée immense, le plus important, pensons-nous, qui ait été écrit sur ce sujet. Aujourd'hui la France a réalisé plusieurs parties du programme qu'il propose ; sur quelques points elle l'a dépassé, tandis que sur d'autres elle est entrée dans des voies différentes. Il serait à désirer qu'elle se fût inspirée davantage de l'esprit éminemment pédagogique que l'on respire dans toutes les pages de cet ouvrage remarquable.

On ne saurait étudier l'*Education publique* sans admirer la symétrie et l'unité du système scolaire qu'il propose ; on y sent la discipline rigoureuse d'un esprit philosophique. Comme on a pu le remarquer, la pédagogie de Naville est la même que celle du Père Girard ; moins profonde, peut-être, mais en revanche plus large, plus étendue et sous le rapport moral plus complète.

Outre ses écrits pédagogiques, Naville a publié, entre autres, un *Traité de la charité légale*, ouvrage qui le place parmi les économistes les plus distingués. Comme le Père Girard, il s'était occupé avec prédilection de philosophie, et cela l'avait rendu apte à traiter toutes sortes de questions. Naville mourut à Vernier le 22 mars 1846.

§ 5. Du mouvement pédagogique actuel et de l'état de l'instruction publique dans les pays de langue française.

a. LA FRANCE.

1. La Révolution française.

Jusqu'à la Révolution française les frères *ignorantins* ou de la *doctrine chrétienne*, comme nous l'avons vu, s'occupèrent seuls, pour ainsi dire, de l'instruction du peuple, et ils ne purent le faire, on le comprend, que dans une faible mesure. La Révolution comprit de suite que pour se consolider, elle avait besoin d'instruire le peuple. Aussi la *Convention*, par un décret du 19 septembre 1793 sur l'organisation de l'instruction publique, ordonnait-elle la création d'écoles primaires sur toute l'étendue de la France, avec obligation pour « les pères, mères, tuteurs ou curateurs d'y envoyer leurs enfants ou pupilles, » sous peine d'amende et,en cas de récidive,de la privation pendant dix ans de ses droits civils et politiques. Mais l'agitation était trop grande en France pour y rien fonder de stable. Cette loi fut remplacée par celle du 17 novembre 1794. Il y avait eu réaction contre la loi de 1793 ; l'obligation tomba. Cependant nous lisons encore dans cette loi l'article suivant : « Les jeunes citoyens qui n'auront pas fréquenté les écoles primaires seront examinés, en présence du peuple, à la fête de la Jeunesse, et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques. »

On doit encore à la République la création de l'école polytechnique (loi du 27 sept. 1794), et de l'école normale (décret du 9 brumaire an III, — 1 décembre 1794). La Convention créa l'école normale, « pour apprendre, sous les maîtres les plus habiles, l'art d'enseigner à des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles. » L'ouverture de l'école normale eut lieu le 19 janvier 1795. Rarement on

vit une réunion de maîtres plus éminents appelés à former des disciples pour un plus grand objet. En voici les noms : Lagrange, Laplace, Berthollet, Monge, Haüy, Daubenton, Thouin, pour les sciences physiques et naturelles; Sicard, La Harpe, Volney, Buache, Mentelle et Bernardin de Saint-Pierre pour la grammaire générale, la littérature, l'histoire, la géographie, l'analyse de l'entendement et la morale. Quatorze cents élèves se pressaient aux cours donnés par de tels maîtres. Malgré de si nombreux éléments de succès, l'école dura peu. A peine fondée, soit que l'enseignement y fût trop élevé, ou que les auditeurs fussent mal préparés à le recevoir, on reconnut qu'elle serait impuissante à former des professeurs; ce qui était cependant le propre but de l'institution. Trois mois après avoir été ouverte, elle fut fermée par l'ordre de la Convention.

Une troisième loi du 24 octobre 1795 « créa des écoles primaires dans chaque canton, et des écoles centrales dans chaque département; fonda des écoles spéciales disséminées sur toute l'étendue du territoire; organisa l'institut national des sciences et des arts, avec la mission de tout éclairer, de tout améliorer[1]. » Le 1er mai 1802 (11 floréal an x) la France promulga une nouvelle loi sur l'instruction publique. Mais l'ignorance était trop grande en France et les agitations politiques trop violentes pour permettre à l'instruction de faire de rapides progrès.

2. L'Empire.

Le premier Empire inaugura une ère nouvelle pour l'instruction publique en France. Pour lui assurer une marche tranquille et prospère, Napoléon pensa qu'il fallait la soustraire aux fluctuations du monde politique et la confier à un corps particulier, expression de la puissance publique, et qui répondrait à l'Etat et aux familles de l'avenir des

1. Jourdain, *Budjet de l'instruction publique*, page 73.

nouvelles générations. Telle est l'origine de l'*Université* de France, créée par la loi du 10 mai 1806. Un décret du 17 mars 1808 rouvrit l'école normale. Le manque de maîtres se faisait sentir dans les établissements d'instruction publique. Un autre décret du 15 novembre 1811 ordonne que les colléges et les lycées soient mis en état de recevoir tous les élèves qui font des études secondaires. Le même décret supprime tous les établissements privés, du moment où il y aura assez de place dans les colléges et les lycées pour les recevoir.

L'Université de France fut constituée à l'état de personne civile, afin qu'elle pût avoir une fortune en propre. L'Etat lui fit une dotation de 400,000 francs de rentes inscrites au grand livre de la dette publique, et l'Empereur y ajouta tous les biens, meubles et immeubles appartenant au Prytanée[1] français, aux universités, académies et colléges. Les établissements d'un caractère scientifique et littéraire, plutôt que pédagogiques, tels que le Muséum d'histoire naturelle, l'Observatoire et les institutions analogues, restèrent sous la direction immédiate du Ministre de l'Intérieur. A sa tête, l'Université avait un *Grand-Maître*, assisté d'un *Conseil de l'Université*. L'empire fut divisé en Académies, régies chacune par un *Recteur* et un *Conseil académique*. L'Université centralisait l'enseignement public dont elle avait le monopole. Elle se divisait en trois branches : L'enseignement supérieur, donné par les facultés (théologie, droit, médecine, sciences, lettres); l'enseignement secondaire, donné dans les lycées et colléges; l'enseignement primaire, donné dans les écoles primaires. Malgré cette sage et forte organisation de l'Université, l'instruction ne fit pas de grands progrès sous l'empire, soit qu'elle manquât du souffle bienfaisant de la liberté, soit que la France fût trop agitée par des guerres continuelles. Ce n'est que dans le sanctuaire de la paix, que fleu-

1. Ce nom fut donné sous la République au collége Louis-le-Grand, et, en 1803, à la maison de Saint-Cyr, parce qu'on y mettait les boursiers de l'Etat.

rit l'instruction primaire, et que les sciences et les arts se répandent et se perfectionnent. Ce n'est pas que Napoléon ne fût ami de l'instruction. La création de l'Université prouve assez le contraire, et nous avons de lui cette belle parole : « Il n'y a que ceux qui veulent tromper le peuple qui puissent vouloir le retenir dans l'ignorance (*Mémorial*); » mais les circonstances ne favorisèrent pas ses intentions.

3. La Restauration.

La première Restauration (du 5 avril 1814 au 20 mars 1815) ne changea rien au régime universitaire. L'ordonnance du 17 février 1815, à la vérité, renfermait des modifications profondes; mais Napoléon était de retour de l'île d'Elbe avant qu'elle entrât en vigueur, et l'ancien ordre de choses fut maintenu.

La seconde Restauration se montra moins hostile au régime universitaire. L'ordonnance royale du 15 août 1815 se contenta de transporter à une commission de l'instruction publique toute l'autorité que les décrets avaient attribuée au grand-maître et au Conseil de l'Université. Au reste, elle conserva l'organisation antérieure. Dans sa première circulaire aux recteurs, en date du 28 août, la commission annonce qu'elle conservera « tout ce qui est bien, tout ce qui est utile, tout ce qui est honorable. » Mais elle annonçait des mesures rigoureuses envers les fonctionnaires dont la conduite était répréhensible; les élèves insubordonnés devaient être renvoyés sur-le-champ. « Cependant, ajoute la circulaire, ces moyens extérieurs ne rétabliront qu'un ordre extérieur. La bonne discipline et les bonnes mœurs ont besoin de garanties plus sûres. C'est dans la conscience, c'est dans le sentiment profond du devoir qu'il faut les placer : l'éducation, pour être morale, doit être religieuse. » Les membres de la commission étaient : Royer-Collard, président, G. Cuvier, le baron Silvestre de Sacy, l'abbé Freyssinous, Guéneau de Mussy. Dans une circulaire, datée du 10 mars 1816, e'

adressée aux comités cantonaux de l'académie de Paris, il est dit que le « principal office des comités est de veiller à ce que l'ordre et les mœurs soient scrupuleusement observés dans les écoles; que l'instruction *soit fondée sur le respect pour la religion et les lois et sur l'amour dû au souverain légitime...* » Plus loin, la circulaire dit que les comités doivent tenir la main à ce que tous les enfants reçoivent l'instruction primaire. Les enfants hors d'état de payer devaient l'obtenir gratuitement. Les mêmes pensées reviennent dans une circulaire aux recteurs (15 mars). « Ce qui importe, dit la circulaire, c'est que les membres des comités cantonaux soient des hommes dévoués au roi, zélés pour le bien, sachant apprécier l'importance de l'instruction morale et religieuse. » Quant aux écoles, la circulaire ajoute : « Amélioration des locaux, amélioration du sort des maîtres, meilleur choix de ces maîtres, meilleur choix des méthodes et des livres élémentaires, augmentation du nombre des élèves qui reçoivent l'instruction. » Une ordonnance royale du 29 février mettait une somme annuelle de 50,000 fr. (un peu plus d'*un centime* par enfant) à la disposition de la commission d'instruction publique, pour l'amélioration des méthodes, des écoles et pour des récompenses à accorder aux maîtres qui se distingueraient. Il n'y avait pas là, on le comprend, de quoi faire faire de grands progrès à l'école primaire.

Une ordonnance du 1er juin 1822 rétablit la charge de *grand-maître de l'Université*, charge qui fut confiée à M. de Freyssinous, qui cumula bientôt ce titre avec ceux d'évêque d'Hermopolis (in partibus) et de ministre secrétaire d'Etat des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Voici quelques passages de sa circulaire (17 juin) aux recteurs, pour leur annoncer sa nomination : « En appelant à la tête de l'éducation publique un homme revêtu d'un caractère sacré, Sa Majesté fait assez connaître à la France entière, combien elle désire que la jeunesse de son royaume soit élevée dans des sentiments religieux

et monarchiques... Celui qui aurait le malheur de vivre sans religion ou de ne pas être dévoué à la famille régnante devrait bien sentir qu'il lui manque quelque chose pour être un digne instituteur de la jeunesse. Il est à plaindre, même il est coupable; mais combien ne serait-il pas plus coupable encore s'il avait la faiblesse de ne pas garder pour lui seul ses mauvaises opinions... Le vrai français ne sépare jamais l'amour de son roi de l'amour de sa patrie, ni l'obéissance aux magistrats de l'attachement aux lois et aux institutions que le roi a données à son peuple. » — Aux archevêques et aux évêques il écrivait (12 juillet). « Mon désir le plus sincère est de voir régner toujours l'accord le plus parfait entre le sacerdoce et l'Université, et de resserrer de plus en plus les liens qui doivent unir au clergé, dépositaire des doctrines divines, le corps chargé de l'enseignement des sciences humaines... L'éducation est une chose plus morale encore et religieuse que littéraire et scientifique. »

Le 6 septembre (1822), l'école normale, dénoncée comme un foyer d'insubordination et de prétentions ambitieuses, fut supprimée, et M. de Freyssinous se donna quelque peine pour organiser dans les lycées, des écoles préparatoires ou *écoles normales partielles*, destinées à remplacer l'école normale. Une somme de 6,000 fr., puis de 2,000 fut affectée à ce genre d'établissements; mais les écoles préparatoires ne prospérèrent pas et en 1826 on rétablit l'école normale, qu'on annexa au collége Louis-le-Grand, sous le nom plus modeste d'école préparatoire. Un des premiers actes du gouvernement de juillet fut de rendre à cette école son ancien nom.

Les autres établissements scientifiques et littéraires ne furent pas modifiés.

Un des actes de Freyssinous fut encore de rappeler les jésuites dans les écoles et dans les églises.

En 1828, M. de Vatimesnil, jurisconsulte, succéda à M. de Freyssinous dans la direction de l'instruction publique. « La religion et la morale, dit-il dans la circu-

laire (5 février 1828) où il annonce sa nomination aux recteurs, sont les premières bases de toute bonne éducation; » et il ajoute ces paroles significatives : « Il importe que cette vérité soit constamment présente à l'esprit des hommes chargés de l'instruction publique; il importe aussi que dans la conduite envers ceux de leurs élèves qui professent une religion différente de la leur, ils n'oublient jamais ce que prescrivent la charte, les lois du royaume et les statuts universitaires, relativement à la liberté de conscience et à l'autorité paternelle. » M. de Vatimesnil avait, en fait d'instruction, des vues plus étendues que son prédécesseur : il introduisit l'enseignement des langues vivantes dans les colléges, améliora le sort des professeurs, montra de la sollicitude pour les instituteurs primaires, qui, lors de sa retraite en 1829, lui offrirent une médaille d'honneur. Cette même année, on éleva à 100,000 fr. la subvention en faveur de l'instruction primaire et l'année suivante à 300,000 fr. — Après la retraite de M. de Vatimesnil, plusieurs ministres se succédèrent à la direction de l'instruction publique. Le dernier fut le duc de Broglie.

Dans les derniers temps de la Restauration, le célèbre Cuvier remplit les fonctions de grand-maître à l'égard des écoles protestantes.

Comme on vient de l'entendre, la Restauration, en matière d'instruction, s'appliquait à consolider l'alliance du prince légitime avec le sacerdoce. Sa devise était : *Dieu et le roi.* Les circulaires du grand-maître sont remplies d'aspirations religieuses et légitimistes et elles contrastent fortement, par leur tendance éducative, avec le ton administratif et militaire de celles de M. de Fontanes. Mais le principe était trop étroit, trop peu libéral, et les moyens employés trop mesquins, pour pousser la France dans la voie du progrès. Ceci est surtout vrai de l'enseignement primaire. A la fin de la Restauration, sur 37,000 communes que comptait la France, il n'y en avait pas 10,000 qui eussent des maisons d'école. Dans les autres, on te-

nait l'école où l'on pouvait, dans une grange, dans une écurie, dans une cave, au fond d'un corps de garde, dans une salle de danse, souvent dans la pièce qui contenait le ménage de l'instituteur et qui servait à sa famille de cuisine et de chambre à coucher[1]. Un grand nombre de communes n'avaient aucune espèce d'école. Et combien d'enfants ne la fréquentaient pas, là même où il y en avait une. C'était cependant le temps où les établissements de Pestalozzi à Yverdon, du Père Girard à Fribourg, de Fellenberg à Hofwyl, de Naville à Genève, brillaient dans tout leur éclat et attiraient l'attention du monde entier. C'était le temps où l'Allemagne, accueillant avec enthousiasme les idées de Pestalozzi, déployait une activité extraordinaire pour renouveler les études et donner à l'instruction primaire les développements les plus étendus. Pourquoi la France ne s'associait-elle pas à ce mouvement? Je viens de le dire : le principe de la légitimité était trop étroit, trop exclusif. C'est bien ainsi qu'en jugeait Naville lors qu'il écrivait son beau livre sur l'éducation publique : « Quand je commençai ce mémoire, dit-il, j'étais tristement affecté. Je comprenais que le gouvernement (français), absorbé par les intérêts de sa politique, était peu disposé à concourir au perfectionnement intellectuel et moral de la population; que peut-être il entrait dans ses vues secrètes de l'entraver plutôt que de le favoriser. Dès lors, tout a changé. Une révolution sans exemple a renversé une dynastie que des préjugés enracinés et des souvenirs douloureux portaient à s'opposer à la marche de la civilisation[2]. »

4. Régime orléaniste.

Le gouvernement de Louis Philippe conserva intacte l'institution universitaire, créée par la loi du 10 mars 1806, et que la Restauration avait conservée; mais il en

1. *Tableau de l'instruction primaire en France*, par Lorrain.
2. *De l'Education*. Epilogue.

changea l'esprit et fit faire de rapides progrès, en particulier à l'instruction primaire. Plus de préoccupations dynastiques et sacerdotales : c'est l'esprit de la France qui anime les institutions scolaires. Une ordonnance du roi, en date du 12 mars 1831, supprime le certificat du curé et du délégué de l'évêque, qu'on avait jusque là exigé des aspirants au brevet de capacité. Ce certificat est remplacé par un certificat du maire de la commune. Une ordonnance du 18 avril exige que les frères des écoles chrétiennes et les membres d'autres associations qui se livrent à l'enseignement, possèdent le brevet de capacité, en vertu d'un examen. Le gouvernement (M. de Salvandy) demande aux recteurs (31 mai 1838) des renseignements confidentiels sur les grands et les petits séminaires, accusés de recevoir d'autres élèves que ceux qui désiraient se vouer à l'état ecclésiastique, ce qui eût été contraire aux ordonnances du 16 juin 1828.

Mais en abolissant les priviléges accordés aux corporations religieuses et à l'Eglise, le gouvernement n'entendait pas leur opposer l'école. Rien de plus beau que ce que M. Guizot écrivait sous ce rapport aux instituteurs, sous la date du 4 juillet 1833. Après leur avoir rappelé leurs différents devoirs, il ajoute : « Le curé ou le pasteur » ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à » ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine. S'il » arrivait que, par quelque fatalité, le ministre de la re- » ligion refusât à l'instituteur une juste bienveillance, » celui-ci ne devrait pas sans doute s'humilier pour la re- » conquérir, mais il s'appliquerait de plus en plus à la » mériter par sa conduite, et il saurait l'attendre. C'est au » succès de son école à désarmer des préventions injustes; » c'est à sa prudence à ne donner aucun prétexte à l'into- » lérance. Il doit éviter l'hypocrisie à l'égal de l'impiété. » Rien d'ailleurs n'est plus désirable que l'accord du » prêtre et de l'instituteur; tous deux sont revêtus d'une » autorité morale; tous deux ont besoin de la confiance » des familles; tous deux peuvent s'entendre pour exercer

» sur les enfants, par des moyens divers, une commune » influence. Un tel accord vaut bien qu'on fasse, pour » l'obtenir, quelques sacrifices, et j'attends de vos lumières » et de votre sagesse que rien d'honorable ne vous coûtera » pour réaliser cette union sans laquelle nos efforts, pour » l'instruction populaire, seraient souvent infructueux. »

Comme je viens de le dire, le gouvernement de juillet, prit essentiellement à tâche de développer l'instruction primaire. « Jamais dit M. Montalivet, dans sa circulaire aux recteurs en date du 10 mai 1831, jamais la nécessité de l'enseignement élémentaire n'a été plus universellement sentie, jamais aussi le gouvernement n'a mieux compris le devoir qui lui est imposé de répandre les lumières. Cette première instruction, qui a été solennellement promise, il y a quarante ans, comme indispensable à tous les hommes, il est temps de travailler efficacement à la propager dans toutes les classes de la société, et surtout dans ces classes laborieuses, dont elle est souvent tout le patrimoine. »

Pour donner un résultat efficace à ses intentions, le gouvernement augmenta considérablement la subvention portée au budget pour l'instruction primaire. En 1831 elle fut élevée à 700,000 francs, en 1832 à 1,000,000 de francs, en 1833 à 1,500,000 francs, en 1835 à 1,600,000 francs, en 1841 à 2,000,000 de francs, en 1843 à 2,100,000 francs, de 1844 à 1847 à 2,400,000 francs.

La loi du 28 juin 1833 (M. Guizot) ordonnait à toutes les communes d'avoir au moins une école primaire de garçons. Les écoles de filles furent simplement encouragées; mais en 1836 une ordonnance royale leur donna une organisation régulière. Une circulaire de M. Villemain aux recteurs, en date du 12 juillet 1842, les invite à provoquer la fondation de nouvelles écoles de filles. Le gouvernement encouragea aussi l'ouverture de salles d'asile. Des essais avaient été tentés en France depuis 1801, mais ce n'est que depuis 1827 qu'elles se sont propagées, sous l'impulsion que sut leur donner M. Cochin. Le gouvernement

encouragea aussi l'ouverture de cours d'adultes et d'écoles primaires supérieures, ou *écoles moyennes*. « Comme il ne faut pas qu'il y ait une seule commune sans une école primaire, écrivait M. Guizot en 1832, ni un seul département sans une école normale, de même il ne faut pas qu'il y ait une seule petite ville de huit à dix mille âmes sans une école moyenne, qui couronne l'instruction primaire et ne s'arrête que là où commenceraient les études savantes de nos colléges. » Ces deux derniers genres d'institution, écoles moyennes et cours d'adultes, comme aussi les écoles de filles ne réussirent que dans une faible mesure. Ce fut M. Duruy, ministre de l'instruction publique sous le second empire, qui réussit à les organiser et à les faire vivre. Les autres sphères de l'instruction publique, les colléges, les lycées, les facultés, et tout l'enseignement supérieur, reçurent aussi quelques développements avantageux. L'école normale supérieure, en particulier, fut rétablie et réorganisée.

Le développement de l'instruction primaire, on le comprend, ne pouvait pas se produire sans l'amélioration de l'état d'instituteur et sans la création de nombreuses écoles normales. Il fallut aussi construire ou réparer un très-grand nombre de maisons d'écoles, instituer des commissions locales, pourvoir à l'inspection par des hommes spéciaux, etc., etc.

La première école normale fut fondée en 1810, à Strasbourg, par M. le comte Lezay de Marnésia, alors Préfet du Bas-Rhin. Quelques autres furent ouvertes sous la Restauration. En 1830, on comptait en France treize institutions où l'on préparait des jeunes gens à la carrière d'instituteur. Pendant les deux premières années qui suivirent la révolution de juillet, le nombre des écoles normales s'éleva à quarante-sept. C'étaient tantôt des internats, tantôt des externats, isolés, ou réunis à une école primaire supérieure. ou à un autre établissement. La loi du 28 juillet 1833 prescrivit à chaque département d'avoir une école normale, et ces établissements reçurent une organisation

régulière. Dans quelques cas, on permit à deux ou plusieurs départements de fonder une école en commun. Dès 1842, l'administration qui travaillait depuis longtemps à la création d'écoles de filles, encouragea la fondation d'écoles normales d'institutrices, et en 1847 une maison fut ouverte à Paris pour y former des candidats à la direction des salles d'asiles. Une ordonnance du 6 décembre 1845 prescrivait la fondation d'écoles normales secondaires auprès des facultés pour y former des maîtres d'étude, des régents et des maîtres élémentaires pour les colléges. Cette dernière institution n'existe plus.

Comme le dit fort bien M. Duruy dans son rapport à l'Empereur sur *l'Etat de l'enseignement primaire pendant l'année 1863*, le régime orléaniste « fut la période de création » pour l'enseignement populaire. En 1832, dit ce même rapport, les écoles primaires renfermaient 1,935,624 enfants pour 32,560,934 habitants, soit 59 élèves sur 1,000 habitants (1/17[e] de la population) ; en 1847, il y en avait 3,530,135 pour 35,400,486 habitants, soit 100 élèves sur 1,000 habitants (1/10[e] de la population. En 1863, on a compté 4,336,368 enfants pour une population de 37,382,225 habitants, soit 116 élèves sur 1,000 habitants (moins de 1/8[e]). Mais il n'y eut pas seulement progrès dans le nombre des écoles, et dans la fréquentation. il y eut aussi progrès dans les méthodes. Sous la restauration sauf dans quelques écoles d'enseignement mutuel, on enseignait partout d'après la méthode individuelle. On lui substitua peu à peu la méthode simultanée. En 1833 le *Manuel général* fut fondé « pour répandre partout, dit M. Guizot, la connaissance des méthodes sûres, et de tout ce qui peut diriger le zèle, faciliter le succès, entretenir l'émulation[1]. » Malgré cette sollicitude pour les méthodes, ce n'est que vers 1840 que des idées plus rationnelles sur l'enseignement commencent à circuler en France, d'abord sous l'impulsion de M. Cousin (1840), qui avait visité les

1. Circulaire aux instituteurs, 4 juillet 1833.

écoles allemandes, puis par M. Villemain (1839 à 1844), et M. de Salvandy qui fut à la tête de l'instruction de 1837 à 1838 et de 1845 à 1848. Une instruction de M. Villemain relative à l'étude des sciences dans les écoles normales primaires (8 déc. 1843) renferme des directions qui n'ont encore rien perdu de leur valeur. « Le conseil royal, dit-il entre autres, n'admet, pour les écoles normales primaires, ni les détails sur les logarithmes, ni les leçons d'algèbre[1], ni le programme tiré de la géométrie de Legendre, ni tout autre du même ordre. Toutefois, en bornant cet enseignement aux éléments les plus essentiels parmi ceux qui sont le plus immédiatement applicables aux usages de la vie, il faut se garder de l'altérer et de ne donner aux élèves-maîtres que des idées vagues et incomplètes. Il faut que ces jeunes gens sachent très-bien tout ce qu'on leur apprend. Ainsi par exemple, s'il s'agit d'arithmétique, ils doivent posséder les raisonnements par lesquels on démontre les quatre opérations fondamentales appliquées aux nombres entiers et fractionnaires; s'il s'agit de géométrie, il faut qu'ils connaissent d'une manière complète l'égalité et la proportion des figures, la mesure des aires et celles des volumes, en un mot, il faut que la géométrie qui leur est enseignée soit réduite à sa plus simple expression, mais qu'elle renferme ce que cette partie de la science a d'usuel. »

5. République et Second Empire (1848-1867).

La chute de Louis-Philippe n'amena aucun changement dans l'organisation de l'instruction publique. M. Carnot, premier ministre de l'instruction, pensa que pour consolider la république, il fallait s'appuyer sur les instituteurs. Dans ce but, il les exalte, il les qualifie de « magistrats populaires, » il veut leur rendre accessibles tous les grades universitaires. « Rien n'empêche, dit-il, que ceux

1. L'algèbre est un excellent moyen de culture pour un instituteur.

» qui en seront capables ne s'élèvent jusqu'aux plus » hautes sommités de notre hiérarchie. Leur sort, quant » à l'avancement, ne saurait être inférieur à celui des sol- » dats; leur mérite a droit aussi de conquérir des gra- » des[1]... » Il veut qu'il y ait des instituteurs parmi les représentants du peuple : « Qu'ils viennent, dit-il, parmi » nous, au nom des populations rurales dans le sein des- » quelles ils sont nés, dont ils savent les souffrances, dont » ils ne partagent que trop la misère. Qu'ils expriment au » sein de la législature les besoins, les vœux, les espé- » rances de cet élément de la nation, si capital et si long- » temps délaissé. Plus ils seront partis de bas, plus ils » auront de grandeur, puisque leur valeur morale sera la » même que celle de la masse qu'ils résument. »... « Qu'une » ambition généreuse s'allume en eux; qu'ils oublient » l'obscurité de leur condition; elle était des plus humbles » sous la monarchie : elle devient, sous la république, des » plus honorables et des plus respectées. » ... Que les » 36,000 instituteurs primaires se lèvent à mon appel... » Puisse ma voix les toucher jusque dans nos derniers » villages ! Je les prie de contribuer pour leur part à fon- » der la république[2]. »

Belles, mais imprudentes paroles ! Rapprochons-en celles que M Guizot adressait aux instituteurs en 1833 :

« Je ne l'ignore point, monsieur, la prévoyance de la » loi, les ressources dont le pouvoir dispose, ne réussiront » jamais à rendre la simple profession d'instituteur com- » munal aussi attrayante qu'elle est utile. La société ne sau- » rait rendre à celui qui s'y consacre tout ce qu'il fait pour » elle. Il n'y a point de fortune à faire, il n'y a guère de » renommée à acquérir dans les obligations pénibles qu'il » accomplit. Destiné à voir sa vie s'écouler dans un tra- » vail monotone, quelquefois même à rencontrer autour » de lui l'injustice ou l'ingratitude de l'ignorance, il s'at-

1. Circulaire du 27 février 1848.
2. Circulaire du 6 mars 1848.

» tristerait souvent et succomberait peut-être, s'il ne pui-
» sait sa force et son courage ailleurs que dans les pers-
» pectives d'un intérêt immédiat et purement personnel.
» Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale
» de ses travaux le soutienne et l'anime; que l'austère
» plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contri-
» bué au bien public devienne le digne salaire que lui
» donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne rien
» prétendre au delà de son obscure et laborieuse condi-
» tion, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux
» qui en profitent, de travailler, enfin, pour les hommes,
» et de n'attendre sa récompense que de Dieu [1]. »

M. Carnot ne demeura que quelques mois à la tête de l'instruction publique, et avec lui tombèrent les rêves élyséens qu'il avait fait miroiter devant les yeux des instituteurs. Bientôt ils furent invités à se renfermer dans les limites de leur vocation, et, pour mieux les y contenir, une loi du 11 janvier 1850 remit entre les mains du préfet la nomination et la révocation des instituteurs. « Un assez
» grand nombre d'entre eux, dit M. de Parieu, ont été
» égarés tout à la fois par l'influence des événements que
» nous avons traversés, et par des causes d'excitation par-
» ticulières à leur situation [2]. » Cette loi, ainsi qu'une plus grande latitude accordée aux corporations enseignantes, fut le prélude de la grande révolution qui se préparait dans le domaine de l'instruction publique et qu'inaugura la loi du 15 mars 1850.

Réforme de l'enseignement (loi du 15 mars).

Après la chute de Louis-Philippe, des orages redoutables s'élevèrent contre l'Université. « Ce n'était plus, cette
» fois-ci, dit M. Jourdain, son régime financier qui était
» mis en question, mais le droit exclusif d'enseigner qui
» lui avait été confié sous l'Empire, mais toutes les préro-

1. Circulaire du 4 juillet 1833.
2. Circulaire (aux préfets) du 16 janvier 1850.

» gatives qui découlaient pour elle de ce droit fondamen-
» tal, mais sa constitution tout entière, la compétence de
» sa magistrature supérieure, la juridiction de ses conseils
» inférieurs, l'orthodoxie de ses maîtres, la moralité de
» leur enseignement, de leurs ouvrages et de leur vie pu-
» blique et privée[1]. »

La loi du 15 mars 1850 vint mettre un terme à cette polémique, en proclamant la liberté d'enseignement, et en plaçant l'Université sous la direction immédiate du ministre de l'instruction publique. Le 22 août, une seconde loi acheva la transformation commencée, en ordonnant la radiation des rentes de l'Université et la réunion de ses domaines au domaine de l'Etat, pour être administrés comme propriétés publiques. Ce jour-là, l'abolition du régime de 1806 fut consommée.

Le ministre de l'instruction publique, chargé dès ce jour de la direction de l'Université, transformée en une fonction de l'Etat, fut assisté d'un *Conseil impérial* composé comme suit, en vertu de la loi du 9 mars 1852, qui modifia celle du 15 mars 1850 :

De trois membres du Sénat,
De trois membres du conseil d'Etat,
De cinq archevêques ou évêques,
De trois ministres des cultes non catholiques,
De trois membres de la cour de cassation,
De cinq membres de l'Institut,
De huit inspecteurs généraux,
De deux membres de l'enseignement libre.

Les membres du conseil impérial étaient nommés pour un an.

Les Conseils académiques furent composés d'une manière analogue. La France fut divisée en 17 académies, savoir : Paris, Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Chambéry, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Mont-

1. *Budget de l'instruction publique* depuis la fondation de l'Université, page 15.

pellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

La loi du 15 mars 1850 amena subitement en France la création d'un grand nombre d'établissements privés, laïques et ecclésiastiques dans lesquels se pressa bientôt une nombreuse jeunesse; en même temps le nombre des élèves dans les colléges et les lycées de l'Etat diminua rapidement. Un bon nombre de colléges durent être supprimés. On vit par là que les établissements de l'Etat ne jouissaient pas à un degré suffisant de la confiance publique. Pour soutenir la concurrence avec les établissements privés, des réformes étaient nécessaires. M. Fortoul fut chargé de les opérer. Dans son long et substantiel rapport à l'Empereur, en date du 19 septembre 1853, nous voyons que ce qui faisait tort aux établissements de l'Etat dans l'opinion, c'était d'une part des maîtres imbus de mauvaises doctrines ou peu propres à exercer une bonne influence sur les élèves, et de l'autre le mauvais état de l'instruction, dans les lycées en particulier. Il fallait donc remédier à ce double mal.

La loi du 9 mars 1852 fut essentiellement destinée à remettre l'ordre dans l'administration et dans le corps enseignant. L'Empereur nommait le Conseil impérial, les professeurs du haut enseignement et des facultés; le Ministre, par délégation de l'Empereur, nommait les autorités académiques, les professeurs des établissements qui dépendaient de son ministère, et des écoles secondaires, et le Recteur, par délégation du Ministre, les autorités scolaires primaires et les instituteurs primaires; de plus, le Ministre eut le droit de prononcer directement et sans recours contre les membres de l'enseignement secondaire public : la réprimande devant le Conseil académique, la censure devant le Conseil supérieur, la mutation, la suspension avec ou sans privation totale ou partielle du traitement, et la révocation. Il pouvait prononcer les mêmes peines contre les membres de l'enseignement supérieur, à l'exception de la révocation qui était prononcée par le chef de l'Etat.

Réorganisation de l'enseignement moyen. — Lycées.

Jusqu'en 1852, les lycées français étaient exclusivement littéraires; mais à côté des lettres, on enseignait diverses branches, réclamées par la marche de la civilisation. Cet état de choses présentait deux graves inconvénients : d'un côté il surchargeait outre mesure les programmes d'enseignement, au grand détriment de la culture des élèves, et de l'autre, il préparait mal les jeunes gens pour les carrières scientifiques et techniques. Des débats graves et approfondis s'engagèrent au sein du Conseil supérieur sur cette importante question. « L'enseignement de l'Université, dit M. Fortoul dans son rapport à l'Empereur, avait pour principe de développer, non pas les aptitudes particulières des individus, *mais les facultés générales de l'espèce;* de façonner, non pas des instruments divers pour les diverses fonctions de la Société ou de l'Etat, mais *un certain type universel d'élégante culture.* C'était sans doute se proposer un but élevé; mais l'éducation instituée sur ce plan, en visant à être générale, pouvait courir le risque d'être vague et stérile. D'une part, les jeunes gens qu'elle formait trouvant, à leur entrée dans le monde, au lieu de cette image unique et idéale sur laquelle on les avait modelés, une diversité infinie de besoins qu'ils ignoraient et de carrières qu'on ne leur avait pas même fait entrevoir, répugnaient aux professions qu'il leur fallait embrasser; et, au lieu de servir la Société, trop souvent ils méditaient de la façonner à l'image de leurs rêves chimériques. » Il s'agissait donc, tout en conservant cette culture classique, dont la France s'est honorée de tout temps, de donner satisfaction aux aptitudes particulières des individus et de les préparer pour les divers besoins de la Société. Pour atteindre ce but, le lycée fut organisé comme suit :

1° Une division élémentaire { classe de huitième. / classe de septième.

2° Une division de grammaire { classe de sixième. classe de cinquième. classe de quatrième.

3° Une division supérieure { classe de troisième. classe de seconde. classe de rhétorique classe de logique.

4° Une classe de *mathématiques spéciales* a été ajoutée pour les élèves qui, en rentrant de la classe de logique, ne sont pas suffisamment préparés pour faire l'examen du baccalauréat ès-sciences.

Il fut décidé que l'enseignement serait pour tous les élèves le même dans les deux divisions inférieures, le latin commençant en *septième* et le grec en *sixième;* et que la division supérieure comprendrait deux sections, une section des lettres et une section des sciences, mais que la moitié des cours seraient communs aux deux sections et que ces cours garderaient la prééminence dans les études : ce sont le français, le latin, l'histoire, la géographie, l'allemand ou l'anglais et la logique.

L'enseignement particulier donné à la section des lettres devait comprendre : l'étude approfondie des langues latine et grecque et de la logique, et des notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire.

L'enseignement particulier à la section des sciences devait renfermer : l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie et ses applications, la trigonométrie rectiligne, la cosmographie, la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, les éléments de la logique, le dessin linéaire et d'application.

Le grec, appris dans les classes de septième, sixième et cinquième, et abandonné ensuite, devait suffire pour les étymologies et les nomenclatures employées dans les sciences et les arts.

Cette organisation, accompagnée de programmes très-détaillés, dura jusqu'en 1863. Les expériences faites pendant dix ans réclamaient quelques modifications qui

furent ordonnées par un décret du 2 septembre. Voici les modifications qui furent apportées au plan ci-dessus :

Une classe préparatoire fut ajoutée à la division élémentaire.

Le latin commence dans la classe de huitième.

La bifurcation est retardée d'une année : elle ne commence qu'après la classe de troisième.

La classe de logique s'appelle aujourd'hui classe de philosophie.

Cette modification a été accompagnée de nouveaux programmes officiels. Dans ces nouveaux programmes, les différentes branches sont présentées dans un ordre plus rationnel et plus propre à se prêter un mutuel appui. M. Duruy a fort bien compris que les diverses branches de nos connaissances doivent être présentées à l'esprit dans un ordre naturel et non arbitraire. Un second mérite des programmes nouveaux fut leur tendance pratique, en particulier dans les sciences : l'application et l'expérimentation accompagnent partout, comme le demande une saine pédagogie, l'enseignement théorique. Enfin M. Duruy s'est élevé avec force contre l'enseignement qui se contente de remplir la mémoire des élèves de faits, au lieu qu'il devrait leur apprendre à réfléchir, à penser, et par là développer leurs facultés intellectuelles. Les circulaires de M. Duruy sont remplies des vues les plus saines sur les diverses parties de l'enseignement[1].

Je ne pense pas que l'organisation de l'enseignement

[1]. Voici, entre autres, de belles paroles sur l'enseignement historique (Circulaire du 24 septembre 1863) : « Veillez, dit M. Duruy, veillez donc, monsieur le Recteur, avec la plus active sollicitude, comme j'y veillerai de mon côté, par l'inspection générale et par moi-même, à ce que ce cours soit une école de moralité, de respect et de modération : la vérité sur les choses; partout et en tout une haine vigoureuse pour le mal et pour ceux qui l'ont accompli sciemment, mais des égards pour ceux qui n'ont fait que de se tromper, et qui ont servi leur pays avec de l'erreur quand ils croyaient le servir avec de la vérité.

» Respectons les hommes qui ont, avant nous, porté le poids du jour, pour que nous soyons respectés à notre tour malgré nos fautes. »

dans les lycées en soit à sa dernière phase. Il restera encore des progrès à réaliser[1]. La France me paraît avoir heureusement combiné l'enseignement classique avec l'enseignement scientifique; l'enseignement est donné de plus dans un ordre logique; mais ce qui pourra donner lieu encore à bien des essais, c'est l'organisation psychologique de l'enseignement, c'est-à-dire son appropriation aux forces intellectuelles des élèves.

Un point important, dans la réorganisation des lycées, était leur mise en harmonie avec les établissements supérieurs. Sous ce rapport on établit les règles suivantes :

Les élèves de la section ès sciences peuvent entrer dans l'école navale en sortaut de la classe de seconde.

L'examen de bachelier ès sciences a lieu à la fin de l'année de rhétorique (dans laquelle on a placé un cours abrégé de philosoohie), et les élèves peuvent passer dans l'école militaire de Saint-Cyr et dans l'école forestière de Nancy.

L'année de philosophie est une année de révision pour les élèves qui veulent entrer dans l'école polytechnique, ou à l'école normale supérieure. L'année supplémentaire a encore le même but. Tous les lycées n'ont pas cette organisation complète.

A la suite de la réorganisation des lycées, l'école normale dut aussi modifier son programme. Elle comprit également une section littéraire et une section scientifique, comme les lycées, et les élèves sortants n'eurent plus la faculté de se faire agréger comme professeurs à l'une des principales branches d'enseignement; il n'y eut plus pour eux que deux agrégations, l'une pour les lettres et l'autre pour les sciences. Les facultés durent réformer leur enseignement dans le même sens. Les spécialités ne furent donc plus étudiées comme auparavant, la

1. Depuis que ces lignes ont été écrites, le plan d'études des lycées a été modifié par un arrêté en date du 24 mars 1865.

culture devant revêtir un caractère plus général, ce qui était avantageux pour le professorat.

En 1865, la France comptait 75 lycées avec 32,794 élèves et 245 colléges communaux (les 6 classes inférieures du lycée) contenant 33,038 élèves. L'enseignement secondaire libre comptait 1,100 établissements dont 830 laïques et 123 petits séminaires.

A ce que je viens de dire sur la réforme des lycées, je crois devoir ajouter quelques détails intéressants sur leur régime alimentaire.

Du régime alimentaire dans les lycées.

Un des actes importants de M. Fortoul a encore été l'arrêté du 1er septembre 1853, fixant le régime alimentaire des lycées.

Voici quelques passages du rapport de la Commission chargée « d'examiner au triple point de vue de la qualité, de la quantité et de la préparation, le régime alimentaire des trois lycées d'internes de la ville de Paris et de proposer au Ministre toutes les améliorations dont ce régime serait susceptible et qui, tout en ajoutant au bien être des élèves, pourraient se concilier avec une sage économie » :

« L'alimentation, dit le rapporteur, M. Bérard, tient une place importante parmi les modificateurs de la nature de l'homme. Si, chez l'adulte, les effets d'une alimentation insuffisante peuvent être temporaires, comme leur cause, il n'en est plus de même chez les enfants; ceux-ci conservent toute leur vie les traces d'un développement imparfait. C'est que dans les premières années, l'aliment ne doit pas servir seulement à l'*entretien*, mais encore à l'*accroissement* du corps. L'alimentation insuffisante est d'autant plus dangereuse, que, d'ordinaire, ses effets sont méconnus; ce n'est pas précisément un état maladif qu'elle occasionne, mais le corps n'arrive pas aux proportions qu'une meilleure hygiène lui eût permis d'atteindre; l'*intelligence* sera *servie* désormais par des *organes* débiles et peu capables de lui prêter leur concours. »

« On ne pourrait remplacer la viande, continue le savant rap-

porteur, que par l'emploi d'une certaine quantité de substances végétales et par l'usage excessif, et dès lors nuisible, des œufs, du laitage et de ses préparations. Il était donc important de rechercher si la viande entrait en proportion convenable dans les repas des élèves des lycées.

» Des pesées faites avant les repas et à l'improviste, ont amené les résultats suivants : les élèves reçoivent, en moyenne : dans le petit collége (les plus jeunes élèves), 33 grammes de viande au dîner et autant au souper ; dans le collége moyen, 45, et dans le grand, 55. Pour apprécier cette quantité, il faut considérer que la viande perd un quart de son poids par le désossement et un quart par la cuisson. Ce qui est mangé n'est donc que la moitié du poids de la viande brute et crue.

» Cette quantité de viande est-elle suffisante ?

» Parmi les produits que l'économie (du corps) élimine incessamment, il en est un, l'*urée,* qui indique plus particulièrement la proportion de *matière azotée* détruite par le mouvement de la vie et qui doit être *renouvelée* sous peine de dépérissement du corps. » Or, dans l'espace de douze jours, un homme de vingt ans élimine 334 grammes d'*urée,* et un enfant de huit ans, bien portant et bien nourri, en éliminera 170. « La proportion est comme 1 est à 2, et il s'agit d'enfants de huit ans seulement, comparés à des hommes de vingt ans. L'induction nous enseigne qu'il ne serait pas sans inconvénient de s'éloigner par trop de cette proportion dans la répartition de la viande aux élèves des lycées, puisque la viande contient la plus grande partie de l'azote des aliments qui leur sont affectés. »

De ces considérations scientifiques, le rapporteur rapproche le fait que les maîtres et les domestiques dans les lycées consomment une proportion beaucoup plus forte de viande ; que les élèves de l'école normale reçoivent 220 à 230 grammes de viande cuite par jour, et ceux de l'établissement d'Alfort, qui peut être cité sous ce rapport comme modèle, 250 grammes, soit 500 grammes de viande de boucherie (1 livre suisse) ; il conclut de là à l'insuffisance des portions de viande données dans les lycées, et il propose de les remplacer par les suivantes, pour chacun des repas, où il n'est servi qu'un plat de *viande* :

Pour le grand collége, 65 grammes par tête et par repas.

Pour le moyen collége, 55 grammes.

Pour le petit collége, 45 grammes.

Sous le rapport de l'apprêt des viandes, le rapport s'exprime ainsi :

« L'examen des menus nous a fait voir que le bœuf bouilli figurait jusqu'à cinq fois dans les dîners d'une seule semaine. Un même aliment, fût-il des plus savoureux et des plus réparateurs, entrant cinq fois sur sept dans la composition du dîner, finirait par être reçu avec répugnance. Il n'est pas vraisemblable que le bouilli jouisse de quelque privilége à cet égard. Cet aliment n'est pas tenu en grande faveur près des enfants en général et des lycéens en particulier, et nous sommes forcés de convenir que 33 à 35 grammes d'une viande peu sapide, épuisée en partie par la décoction dans l'eau, accompagnée de pommes de terre à la sauce, reconfortent médiocrement des enfants de neuf à douze ans. Mais, dira-t-on, le bœuf bouilli a pour compensation la soupe grasse, à la préparation de laquelle le bœuf a été employé. Nous allons bientôt nous expliquer sur la valeur de cette compensation que nous tenons pour insuffisante. La commission pense qu'il conviendrait de substituer, une ou deux fois par semaine, à la soupe grasse et au bouilli, un dîner composé d'un potage maigre (il y en a de réparateurs, tels sont les potages à la purée, au riz, etc., etc. [1]) et de viande rôtie ou grillée. Cela serait certainement reçu avec plus de plaisir et plus profitablement digéré par les élèves. Le *pot-au-feu* resterait de fondation les dimanches, jeudis et mardis, puisque ces jours-là il est ajouté un second plat de viande au bouilli. La soupe grasse et le bouilli pourraient être admis une quatrième fois, mais jamais une cinquième, dans le courant d'une seule semaine.

» J'ai dit que nous donnerions notre avis sur les bouillons des lycées. La saveur de ce bouillon n'est pas désagréable, mais il est très-faible. Il n'a point cette odeur réjouissante du bouillon de ménage; et à peine voit-on à sa surface quelques-unes de ces bulles arrondies qui indiquent la présence de matières

1. Voici encore quelques espèces : soupe au gruau, aux vermicelles, aux pommes de terre, à la farine; soupe ou purée aux pois, aux lentilles, aux raves.

grasses... Serait-il d'usage dans les lycées d'enlever la graisse pour la faire servir à la préparation des légumes?...

» Une dernière considération se rattache à l'apprêt des viandes, et elle nous paraît très-importante. Sans rien perdre de sa gravité, la science peut formuler quelques règles sur la préparation du rôti. Ce n'est pas du rôti qui est servi sous ce nom dans les réfectoires des lycées. Dans le véritable rôti, le rôti cuit à la broche et à l'air libre, l'action du feu a saisi la surface de la viande. Elle y a coagulé l'albumine et quelques sucs, de manière à y faire naître une sorte de croûte peu perméable aux liquides. C'est sous cette croûte que cuisent, sans y être décomposés, les sucs et les fibres de la chair. Une telle préparation est incomparablement plus sapide, plus digestible, plus tonique que ces prétendus rôtis cuits dans un milieu plein de vapeur. Cette notion est devenue vulgaire, et l'on sait que, pour attirer les clients, certains traiteurs des faubourgs n'ont rien imaginé de mieux que d'inscrire au-dessus de leur porte : « Ici, on rôtit à la broche. » Mais cette notion vient de recevoir une application plus sérieuse et plus philanthropique. Dans cet hôpital des enfants, où les scrofules prenaient tant de victimes, on est parvenu à borner les ravages du fléau par l'usage de la gymnastique et des broches.

» Le pain des lycées est de bonne qualité. Il est donné à discrétion aux élèves au dîner et au souper.

» La boisson nommée *abondance* était préparée avec 4/5 d'eau et 1/5 de vin. Aujourd'hui, l'eau n'y entre plus que pour les 3/4. Il est accordé trois litres de cette *abondance* aux élèves du grand collége pour une table de dix couverts, et deux aux élèves du moyen. Cette boisson nous a paru très-convenable.

» La Commission a assisté à la distribution de plusieurs dîners maigres. Elle a pu s'assurer que le poisson servi aux élèves était parfaitement frais. Les parts nous ont semblé parfois un peu faibles, plus souvent suffisantes; mais le souper maigre est invariablement détestable. La pièce de résistance de ce repas est constituée tantôt par un macaroni, tantôt par un plat de haricots, tantôt par un plat d'œufs (un œuf et demi par élève), tantôt par un plat de pommes de terre [1]. A cela il est ajouté, ou des confi-

1. En Suisse, on a un mets maigre nourrissant que les élèves préfèrent à de la viande : ce sont les *noudles*, pâte à l'eau avec des œufs, coupée par petits morceaux, cuite dans l'eau et recouverte de beurre chaud.

tures, ou une marmelade, ou du flan, etc. Ce souper, après un dîner maigre, est très-peu réparateur... Sous le rapport de l'hygiène, ce serait certainement une réforme importante que celle qui permettrait l'usage de la viande le samedi. Mais cette question peut être envisagée à un autre point de vue, et il n'appartient pas au médecin de s'y placer pour la résoudre.

» Enfin, Monsieur le Ministre, la Commission eût désiré que dans l'intervalle qui sépare le moment du lever de celui du dîner, les élèves pussent recevoir quelque chose de plus substantiel qu'un simple morceau de pain. Mais, sur ce point, nous n'avons pu parvenir à aucune solution satisfaisante. »

A la suite de ce rapport qui se termine par des propositions, M. le Ministre a pris l'arrêté suivant, en date du 1er septembre 1853 :

Article premier. — Le poids de la viande cuite, désossée et parée, délivrée à chaque élève, est réglé ainsi qu'il suit :

Pour les grands, 70 grammes par tête et par repas;

Pour les moyens, 60 grammes;

Pour les petits, 50 grammes.

Lorsque le repas se compose de deux plats de viande, les deux plats réunis devront peser un tiers en sus du poids ci-dessus fixé.

Les parts des maîtres nourris dans l'établissement seront de 100 grammes par tête et par repas...

Art. 2. — Le repas du matin se composera, en hiver, d'une soupe ou d'un potage, et en été, d'une tasse de lait ou de quelques fruits avec une ration de pain convenable.

Le bœuf bouilli ne figurera dans le menu du dîner que trois fois par semaine au plus, et, ces jours là, les élèves auront un second plat de viande.

Lorsque le menu du dîner ne se composera que d'un plat de viande, cette viande sera rôtie ou grillée.

Les jours gras, un plat de viande sera toujours servi au souper.

Les jours maigres, aux légumes aqueux, aux confitures et fruits secs, etc., on substituera, comme second plat,

des mets plus substantiels, consistant en poissons, œufs, farineux, etc.

Art. 3. — Les maîtres nourris dans l'établissement sont servis en même temps que les élèves et dans les mêmes salles.

Les agents et domestiques prennent leurs repas après les élèves, et autant que possible dans une salle commune.

Tant que les élèves n'ont pas été servis, tout prélèvement à un titre quelconque sur les aliments préparés est formellement interdit.

Dans la circulaire (du 2 septembre) aux recteurs, accompagnant cet arrêté, M. le Ministre les invite à faire une démarche auprès de l'autorité épiscopale pour obtenir la dispense de faire maigre le samedi, et il ajoute : « Il est une autre règle d'hygiène qui est trop souvent négligée dans les lycées. Les écoliers mangent avec une précipitation nuisible. Des mets pris à la hâte surexcitent les organes de la digestion et risquent de les énerver. Cette pratique est d'ailleurs contraire aux habitudes d'une bonne éducation. »

J'ai cru devoir m'étendre sur cette question du régime alimentaire, parce qu'elle est à mes yeux d'une grande importance en éducation. On devrait s'en occuper sérieusement dans tous les genres d'établissements. J'ai vu des orphelines mal nourries demeurer petites et faibles, et elles étaient destinées à devenir domestiques. Quand un enfant est sans fortune et qu'il doit gagner sa vie avec ses bras, ne faudrait-il pas s'appliquer à lui assurer des forces et une bonne santé? Pourquoi le priver de ce fonds qui peut lui être assuré? En Suisse, les élèves de nos divers établissements sont mieux nourris que les lycéens français : ils ont trois repas par jour et ils reçoivent encore, entre les repas, une ou deux fois du pain, quelquefois avec des fruits. Aussi sont-ils plus grands et plus forts. On sait qu'un grand nombre de recrues en France n'ont pas la taille voulue; en Suisse, ce cas est assez rare : cette

différence ne proviendrait-elle pas, en bonne partie, de la nourriture ?

Mais si les études et le régime alimentaire des lycées ont été l'objet d'une sollicitude louable, on ne saurait donner les mêmes louanges à la partie éducative des lycées. Les élèves, au lieu d'y trouver une vie de famille avec des maîtres qui les suivent avec intérêt dans tous les détails de la vie, y sont soumis à un régime militaire, malheureusement peu éducatif. Des réformes radicales devront être opérées sur ce point si l'on veut que les lycées portent les fruits que l'on est en droit d'attendre de ces importantes institutions.

Enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur n'a pas été l'objet de réformes importantes sous le second empire. Nous ne nous y arrêterons donc pas.

Enseignement secondaire spécial (professionnel).

L'article 62 de la loi du 15 mars 1850 prescrivait un enseignement professionnel devant être institué par le Ministre de l'instruction publique. M. Fortoul ne s'occupa que des études classiques (lettres et sciences) dans la réorganisation des lycées. M. Rouland, son successeur, nomma une commission en 1862 pour s'occuper de cette question, et en 1863-64, M. Duruy, qui lui succéda, organisa enfin ce nouvel enseignement, déjà introduit dans plusieurs collèges et lycées.

« Le système que je propose, dit M. Duruy, est bien simple : sur la base élargie et consolidée de l'enseignement primaire s'élèveront parallèlement les deux enseignements secondaires : l'un classique, pour les carrières dites libérales ; l'autre professionnel, pour les carrières de l'industrie, du commerce et de l'agriculture.

« Le nouvel enseignement professionnel, qui aura une durée de quatre années, et gardera les enfants de douze

à seize ans environ, comprendra les matières suivantes : l'instruction religieuse, la langue et la littérature françaises, les langues vivantes, l'histoire (universelle) et la géographie, des notions élémentaires de morale privée et publique, de législation à l'usage des agriculteurs, des commerçants et des industriels, et d'économie industrielle et morale, la comptabilité, la tenue des livres, les mathématiques appliquées, la physique, la chimie et l'histoire naturelle avec leurs applications à l'agriculture et à l'industrie, le dessin linéaire, le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, la gymnastique et le chant. »

Un programme d'études détaillé accompagne cette circulaire aux Recteurs (2 octobre 1863).

L'enseignement professionnel est au lycée, où il trouve un local, une administration et des professeurs. C'est là un avantage matériel considérable. Il y a peut-être aussi un avantage à réunir dans le même établissement des jeunes gens destinés aux vocations les plus diverses. Il est probable, cependant, que l'enseignement professionnel se détachera du lycée, parce qu'étant donné par les maîtres du lycée, en bonne partie, il aura de la peine à se revêtir du caractère qui lui est propre. Cet enseignement sera, d'ailleurs, réclamé par des localités qui n'ont ni lycées, ni colléges. Quant au programme, il est sagement combiné, mais trop chargé pour des enfants de douze à seize ans. Ou il faudra étendre les études jusqu'à un âge plus avancé, ou décharger le programme. Comme cet enseignement en est à son début, il lui faudra quelques années pour s'organiser et s'approprier aux divers besoins des populations. M. Duruy, par cet enseignement, a ouvert une des sources d'instruction populaire des plus fécondes et des plus utiles. L'organisation des études secondaires professionnelles est un événement dans le développement de l'instruction publique en France.

Une loi du 21 juin 1865 consacra et organisa définitivement l'enseignement secondaire spécial. Une sage *latitude* fut accordée aux diverses localités pour varier.

étendre ou restreindre, suivant les différents besoins, le programme des études. Dans les communes qui en firent la demande, les collèges purent être organisés en vue de cet enseignement.

Au 1er mars, ainsi avant la promulgation de la loi, l'enseignement spécial était déjà organisé dans 70 lycées sur 75, et dans 224 collèges sur 250.

Une grande école normale, dans laquelle on reçut, en particulier, les meilleurs élèves des écoles normales primaires (pour deux ou trois ans), fut chargée de préparer des maîtres pour l'enseignement spécial. Cette école a été ouverte en octobre 1866 dans le magnifique couvent des bénédictins de Cluny, pouvant contenir 500 élèves. La plupart des départements ont voté une ou deux bourses de 800 fr. chacune, pour les élèves qui se rendent dans cet établissement.

Ecoles primaires.

L'école primaire fut également l'objet de l'attention du régime impérial : il ouvrit des écoles nouvelles, améliora les locaux, éleva le traitement des instituteurs, encouragea la formation d'instituteurs par les écoles normales. Néanmoins l'école primaire ne fit pas les progrès qu'on pouvait désirer, parce que les fonds manquaient encore aux communes, et que la fréquentation laissait à désirer. Dans une circulaire aux préfets datée du 30 octobre 1854, M. Fortoul dépeint ainsi l'état de la fréquentation dans certains départements :

« Malgré les constants efforts de l'administration supérieure, dit-il, le nombre des enfants qui restent étrangers à tout enseignement est véritablement affligeant. On devrait trouver dans les écoles un dixième de la population totale[1]. Il y a cependant des départements où les écoliers ne forment encore que le vingtième, le trentième, ou même

1. Dans certains cantons suisses la population dépasse le 1/5e ; en Prusse elle est de 1/7e.

le quarantième de la population. Ce n'est pas tout : sur le nombre des enfants qui remplissent les listes scolaires, beaucoup désertent les classes pendant cinq ou six mois. Ces enfants, après deux ou trois ans d'une fréquentation purement nominale des classes, sont à peu près complètement dépourvus de toute éducation intellectuelle et religieuse.

» Vous devez donc faire tous vos efforts, Monsieur le Préfet, pour qu'aucun de vos administrés ne demeure privé des bienfaits d'un enseignement sagement gradué et d'une éducation chrétienne : et je vous prie, dès à présent, d'ordonner les enquêtes nécessaires pour qu'il vous soit possible de me faire connaître exactement, dans chaque commune, les chiffres des enfants de six à treize ans qui sont étrangers à toute instruction. »

Quand on voit avec quelle facilité les populations acceptent la fréquentation obligatoire et s'y habituent, on ne comprend pas que dans un pays où le pouvoir est si fort, on puisse tant la redouter. Ce ne sont certes pas les populations qui réclameraient, ce sont les hommes instruits qui, en France, empêchent le pouvoir d'étendre à tous les bienfaits de l'éducation. D'après la loi du 15 mars 1850, toute commune est tenue d'ouvrir une ou plusieurs écoles publiques et de dispenser les indigents de toute rétribution scolaire. Quelle inconséquence ! ouvrir partout des écoles publiques et ne pas contraindre les négligents d'en profiter !

Rendons sur ce point justice à M. le ministre Duruy ; il a voulu, en 1865, faire décréter l'enseignement obligatoire, mais la chambre législative a repoussé le projet. Espérons que cette mesure n'est que renvoyée.

Qu'on me comprenne bien cependant ; en défendant le principe de l'obligation, je n'entends nullement porter atteinte à la liberté d'enseignement. Je ne voudrais à aucun prix d'une obligation qui contraindrait d'envoyer les enfants dans les écoles publiques : une liberté entière, comme elle existe actuellement en France, doit être ac-

cordée aux parents d'envoyer leurs enfants où bon leur semble, de les faire instruire comme il leur plaira. Ce que je combats, c'est le droit de retenir des mineurs dans l'ignorance. On peut exiger qu'on leur fasse donner une instruction convenable, comme on exige qu'ils soient vêtus, logés et nourris. L'intérêt de la société et le bien de l'enfant rélament impérieusement cette mesure.

Jusqu'en 1867, les écoles publiques de filles n'étaient pas encore organisées et obligatoires en France. L'infatigable M. Duruy comprit que cette lacune ne pouvait subsister plus longtemps et la fit combler par la loi du 10 avril, dont voici la disposition fondamentale :

« Toute commune de 500 habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850. »

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Autant que possible le choix doit tomber sur la femme de l'instituteur, si ce dernier est marié et a peu de famille. (Instruction à MM. les Préfets, du 12 mai.)

M. Duruy a aussi organisé l'enseignement secondaire des filles ; mais cet enseignement a rencontré dès l'origine une vive opposition de la part du clergé, qui redoutait l'esprit dans lequel il serait donné.

Ecoles normales.

Les écoles normales n'ont pas été soumises, sous le second empire, à une réorganisation nouvelle. Nous ne voulons donc pas nous y arrêter ici.

Des cours d'adultes.

Dès 1837 on commença à donner, le soir, pendant l'hiver, des cours d'adultes, dans lesquels on enseignait

la lecture, l'écriture, le calcul et quelques autres branches encore. Ces cours étaient destinés à combler les lacunes de l'école primaire. M. Duruy encouragea beaucoup ces cours; des prix furent accordés aux élèves et aux maîtres. En 1864-65, 7,407 instituteurs et 437 institutrices donnèrent des leçons à 187,000 adultes. Outre l'intérêt intellectuel que présentaient ces cours, ils avaient encore une valeur morale, en ce qu'ils détournaient bien des jeunes gens du chemin du cabaret.

Des salles d'asile.

L'article 57 de la loi du 15 mars 1850 annonçait l'organisation des salles d'asile. Un décret, daté du 16 mai 1854, plaça ces écoles sous la protection de l'impératrice, et un second décret du même jour instituait un comité central de patronage, composé en grande partie de dames de la haute société. Enfin un décret du 21 mars 1855 organisa définitivement les salles d'asile. Un cours pratique avec pensionnat destiné à former des directrices et sous-directrices de salles d'asile fut adjoint à la salle d'asile que dirigeait à Paris Mlle Pape-Carpentier.

6. *Troisième république.*

La guerre malheureuse de 1870-71 et les charges qui en sont résultées pour la France, ont naturellement amené un temps d'arrêt dans le développement des écoles en France. Mais ce temps a été court, et une nouvelle ardeur pour élever le niveau de l'instruction n'a pas tardé à renaître dans toute la France.

Voici les principaux points sur lesquels s'est portée l'attention du régime actuel et les nouveaux progrès qu'il a réalisés ou qu'il est en voie de réaliser.

a. Maisons d'école et mobilier scolaire. Une enquête faite

sur l'état des maisons d'école et du mobilier scolaire a donné le résultat suivant : Il y avait en France, en 1877, 34,108 maisons d'écoles ayant besoin de réparations, et 17,641 qui devaient être construites ou reconstruites. 20,944 manquaient d'un mobilier suffisant. Pour remédier à cet état de choses, le gouvernement français, sous la date du 1er juin 1878, a voté une loi relative aux constructions de maisons d'école, et en vertu de laquelle une somme de 60 millions a été fixée pour venir en aide aux communes, sous forme de prêts, remboursables en 50 annuités. Grâce à la loi du 1er juin, et à quelques autres mesures administratives, on peut espérer que dans quelques années la France possédera un nombre suffisant de maisons d'écoles, en bon état et convenablement meublées.

b. Corps enseignant. Une nouvelle loi, en date du 17 août 1878, sur les instituteurs et institutrices retirés du service, fixe à 500 fr. leur pension de retraite, sans qu'il soit tenu compte de leurs ressources personnelles. Les veuves et les orphelins ont aussi droit à une pension.

Des *conférences pédagogiques*, sous la présidence des inspecteurs d'écoles ou de l'inspecteur d'Académie, ainsi que des bibliothèques pédagogiques, ont été fondées dans plusieurs départements et sont encouragées par le ministère de l'instruction publique. Les conférences et les bibliothèques pédagogiques sont des moyens d'encouragement et de développement importants et qui ont manqué pendant longtemps aux instituteurs français.

Ecoles normales. Les instituteurs laïques sont formés dans plus de 80 écoles normales et cours normaux. Quatre départements, à la date du 1er janvier 1879, étaient encore sans école normale. Les institutrices sont formées dans

17 écoles normales et plus de 50 cours normaux dirigés par des sœurs.

Le programme des études dans les écoles normales françaises est à peu de chose près le même que celui des écoles normales d'Allemagne, sauf pour le chant, la musique, la gymnastique, la pédagogie, et les exercices pratiques d'enseignement dans les écoles annexes.

Le ministère actuel encourage la fondation d'écoles de filles. Il voudrait en faire ouvrir une dans chaque département, et fonder une *école pédagogique* pour former des institutrices et directrices d'écoles normales.

Ecoles primaires supérieures. M. Duruy, en créant l'enseignement spécial, annexé aux colléges et aux lycées, enleva à l'école primaire des ressources et des forces importantes. La plupart des écoles primaires supérieures déjà existantes disparurent, et cela sans que l'enseignement spécial répondît aux besoins d'instruction du peuple. Aujourd'hui on comprend qu'il faut reprendre la question par un autre bout et greffer l'enseignement populaire supérieur sur l'enseignement primaire, au lieu de l'annexer à un nombre nécessairement restreint de colléges et de lycées. On va donc travailler à la création de l'école primaire supérieure pour les filles et pour les garçons, pour les campagnes (écoles rurales) et pour les villes (écoles urbaines). Le brevet primaire complet suffira pour enseigner dans les écoles primaires supérieures.

Enseignement secondaire pour les filles. Cet enseignement organisé par M. Duruy n'ayant pas donné les résultats qu'on en attendait, on va essayer de lui donner une nouvelle impulsion en le rattachant à l'école primaire supérieure.

Le développement de l'école se produit partout d'après les mêmes lois. La France entre maintenant dans la voie qu'ont dû suivre la Suisse et l'Allemagne. Toute

création qui ne se rattache pas à des besoins déterminés et qui ne sort pas naturellement du grand courant populaire, est destinée à périr.

Enseignement. L'enseignement a fait de notables progrès dans les écoles normales et dans les écoles primaires. La gymnastique a été introduite dans les écoles normales et commence à s'introduire dans les écoles primaires. Plusieurs écoles de Paris ont des gymnases pour filles et garçons. L'enseignement de l'agriculture est introduit obligatoirement dans toutes les écoles normales et le sera en 1883 dans toutes les écoles primaires. La France a un sol riche, et ce mouvement vers l'agriculture lui ouvrira certainement de nouvelles sources de prospérité. Mieux vaut aujourd'hui se tourner vers les champs que vers l'industrie. « Le labourage et le pasturage, disait déjà Sully, sont les deux mamelles de la France. »

Données statistiques. Ecoles primaires.

En 1876, la France comptait 71,289 écoles primaires, soit pour une population de 36,905,788 habitants une école par 517 habitants. (Le département des Vosges a une école pour2 72 hab., et, en y comprenant les asiles, une pour moins de 200).

En 1831 la France n'avait qu'une école pour 1,189 habitants.

Les 71,289 écoles primaires ci-dessus se divisent

En 59,976 écoles publiques et
En 11,313 écoles libres.

Pour les instituteurs et institutrices qui dirigent ces écoles on comptait :

54,286 laïques,
27,085 congréganistes.

Enseignement secondaire. L'enseignement secondaire est donné en France, comme on l'a vu plus haut, dans les collèges et dans les lycées. La France compte environ 250 colléges et près de 80 lycées. Les petits séminaires, qui dépendent des évêques, et un certain nombre d'institutions privées rentrent encore dans l'enseignement secondaire.

Enseignement supérieur. L'enseignement supérieur est donné dans plus de 50 facultés et dans les *grands séminaires*, placés sous l'autorité des évêques. Chaque diocèse a son grand séminaire.

Parmi les établissements d'enseignement supérieur, on doit encore placer :

L'Ecole normale supérieure.

L'Ecole polytechnique.

L'Ecole militaire de Saint-Cyr.

L'Ecole navale établie sur le vaisseau *le Borda*, en rade de Brest.

L'Ecole forestière ou des eaux et forêts de Nancy.

Pour le haut enseignement, on trouve à Paris : le Collége de France, le Muséum d'histoire naturelle, les Cours de langues orientales, le Bureau des longitudes et l'Observatoire, l'Ecole française d'Athènes, l'Ecole des chartes.

La France possède encore un grand nombre d'établissements spéciaux, en particulier :

Une Ecole d'accouchement, à Paris, destinée à former des sages-femmes pour toute la France. Durée du cours, 1 an.

3 Ecoles régionales d'agriculture : Grignon (Seine-et-Oise), Grand-Jouan (Loire-Inférieure), La Saulsaye (Ain). Durée des cours, 3 ans. Pension 750 fr.

Une Ecole d'artillerie et du génie.

3 écoles d'arts et de métiers : Aix, Angers, Châlons-sur-Marne. 900 élèves.

Les écoles des Beaux-Arts de Paris et de Rome (académie de France à Rome).

L'Ecole de cavalerie de Saumur.

L'Ecole centrale des Arts et Manufactures, à Paris. Durée des cours, 3 ans.

L'Ecole supérieure de commerce, à Paris. (Il y a une école semblable à Leipzig.)

L'Ecole d'état-major, à Paris.

L'Ecole du génie maritime de Lorient.

40 écoles d'hydrographie, préparant aux examens de capitaine de vaisseau.

L'Ecole des jeunes de langues. On y enseigne les langues orientales aux jeunes gens destinés à servir de drogmans dans les villes du Levant.

L'Ecole des maîtres-ouvriers mineurs d'Alais. Durée du cours, 2 ans.

L'Ecole de médecine et de pharmacie militaire, à Paris.

12 Ecoles militaires.

L'Ecole des mines. Durée des cours, 3 ans. Etudes gratuites.

L'Ecole des mineurs de Saint-Etienne.

L'Ecole ou Conservatoire de musique, à Paris.

L'Ecole des ponts et chaussées, à Paris.

Plusieurs Ecoles de pyrotechnie ou Ecoles régimentaires. On en distingue trois sortes : les écoles d'artillerie, es écoles du génie et les écoles d'instruction.

3 écoles vétérinaires : Alfort, Lyon, Toulouse.

Au-dessus de tous les établissements sont les corps sa-

vants, les Académies Française, des Inscriptions et Belles-Lettres, des Sciences, des Beaux-Arts, des Sciences morales et politiques, qui forment les cinq classes de l'Institut de France.

Des établissements de bienfaisance.

La France compte un grand nombre d'établissements de bienfaisance et de charité, tels que maisons d'orphelins, crèches, hospices, écoles du dimanche, établissements pour des crétins, des aveugles, des sourds-muets. L'établissement des sourds-muets de Paris a été rendu célèbre par son fondateur l'abbé de l'Epée et par son successeur l'abbé Sicard[1].

b. LA SUISSE ROMANDE.

La Suisse romande, qui n'a guère que l'étendue d'un département français, est trop petite pour avoir des éta-

1. L'abbé de l'Epée (1712-1789), ayant été interdit par l'archevêque de Paris, comme adversaire de la bulle *Unigenitus*, se chargea gratuitement de l'éducation de deux jeunes sœurs sourdes-muettes, fonda pour elles son système sur le langage naturel des signes, qu'il crut pouvoir astreindre aux formes grammaticales. Seul, sans appui, et presque sans fortune, il forma et soutint le premier établissement de sourds-muets qui eût encore existé. Pour que ses élèves ne manquassent de rien, il se contentait d'aliments simples et de vêtements grossiers; il passait sans feu les hivers les plus rigoureux. Il a laissé les ouvrages suivants : *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques; Véritable manière d'instruire les sourds-muets; Dictionnaire général des signes employés dans la langue des sourds-muets*. On lui a élevé un monument dans l'église Saint-Roch, à Paris, et une statue à Versailles. On eût mieux fait de le vêtir et de le chauffer durant sa vie.

L'abbé Siccard (1742-1822) fonda l'Ecole des sourds-muets de Bordeaux, après avoir professé sous l'abbé de l'Epée. A la mort de ce dernier, il fut appelé à Paris pour y diriger l'établissement des sourds-muets. Il est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages, entre autres, un *Catéchisme à l'usage des sourds-muets de naissance*; un *Cours d'instruction d'un sourd-muet;* une *Journée chrétienne d'un sourd-muet;* la *Théorie des signes*, etc.

blissements scientifiques comme la France. Cependant elle possède une université à Genève, deux académies, avec quatre facultés à Neuchâtel et à Lausanne et trois facultés de théologie libres protestantes, à Neuchâtel, à Lausanne et à Genève. Elle compte six écoles cantonales ou gymnases supérieurs, littéraires et scientifiques, et plusieurs progymnases (colléges). Les études scientifiques supérieures se font à Zürich, au Polytechnicum fédéral.

L'enseignement secondaire spécial est donné dans un grand nombre de petites villes et grands villages, dans les écoles dites secondaires, moyennes, industrielles, ou dans des institutions privées.

La Suisse romande compte pour ses 600,000 habitants 9 écoles normales, dont trois de filles. Deux sont des écoles libres. Quelques écoles supérieures de filles forment aussi des institutrices.

Les écoles primaires publiques sont partout en nombre suffisant pour y recevoir tous les enfants. L'instruction est obligatoire depuis l'âge de 6 ou 7 ans, jusqu'à l'âge de 13 à 16 ans, suivant les cantons. Aussi une personne ne sachant ni lire ni écrire est-elle un phénomène assez rare en Suisse. En 1878, la moyenne des illettrés sur 100 recrues était de 1.6. Quatre cantons n'en avaient point. La moyenne des recrues insuffisamment instruites et obligées de suivre un cours complémentaire, s'est élevée à 9 0/0. Schaffhouse, qui n'a pas d'illettrés, n'en a eu que 0.9 0/0.

Les maisons d'écoles sont généralement vastes et commodes et pourvues d'un matériel d'instruction suffisant. La position des instituteurs et des institutrices primaires a éte partout sensiblement améliorée. Les traitements varient entre 1,000 et 3,000 fr., suivant les localités.

On trouve dans la Suisse romaude une trentaine d'établissements pour orphelins, enfants vicieux, sourds-muets, aveugles, etc. Il y a aussi des jardins d'enfants.

Enfin la Suisse romande est la terre classique des pensionnats, institutions libre dans lesquelles une foule d'enfants, jeunes gens et surtout jeunes filles de tous pays, viennent apprendre le français.

Les données suivantes sur la statistique de l'instruction primaire de l'un des cinq petits Etats de la Suisse romande, Neuchâtel, en 1877, pourra servir de point de comparaison avec d'autres pays.

Le nombre d'enfants de 7 à 16 ans, domiciliés dans le canton de Neuchâtel, et obligés de suivre les écoles primaires (ou secondaires) était, en 1877, de 19,954 (9,936 garçons et 10,018 filles), soit 1/5 ou 20 0/0 de la population totale (100,000 habitants en nombre rond). Le nombre d'enfants qui ont suivi les écoles primaires (secondaires et libres) s'est élevé à 21,631. Donc 788 enfants de plus que ne l'exige la loi ont suivi les écoles publiques ou privées. Depuis l'âge de 14 ans, les enfants ne sont astreints qu'à un nombre réduit d'heures par semaine. Le nombre des absences non justifiées s'est élevé à 32,493, soit à 1 1/2 en moyenne par enfant. Les absences justifiées se sont élevées à 358,085, soit 15 1/2 en moyenne, par enfant. Donc la moyenne des absences a été de 18 demi-journées par enfant, soit 1 1/2 semaine sur environ 42 semaines de fréquentation.

Police des écoles. — 4,034 avertissements ont été donnés à des parents négligents; 519 plaintes ont été portées devant le juge, lequel a prononcé 352 libérations, 731 amendes à 2 fr., 136 à 5 fr. et 20 emprisonnements.

Enfin le canton de Neuchâtel comptait, en 1877, 308 classes ou écoles permanentes desservies par 136 instituteurs et 172 institutrices ; 54 classes ou écoles temporaires (de 5 mois) desservies par 7 instituteurs et 47 institutrices. Le canton comptait ainsi 382 écoles primaires avec autant d'instituteurs et d'institutrices. C'est une école primaire publique pour 280 âmes de

population et une moyenne de moins de 50 enfants par école, attendu qu'un certain nombre d'enfants suivent des écoles privées ou des écoles secondaires. Comme on le voit, l'instruction populaire s'étend à tous les enfants dans le petit Etat de Neuchâtel.

Un système scolaire embrassant la totalité du peuple est donc une chose réalisable, non seulement dans un petit Etat, mais aussi dans les grands, puisque la Suisse entière, l'Allemagne, quelques départements français et d'autres Etats, sont arrivées à des résultats analogues.

L'école primaire, dans la Suisse romande, remonte à la réformation. Pour apprendre le catéchisme et pour s'édifier dans la Bible, il fallait savoir lire. L'école était nécessaire à la conservation de la foi nouvelle. Mais l'école ne se tenait qu'en hiver, et elle se bornait à la lecture, à l'écriture, au chant des psaumes, et aux quatre règles, quand le régent *ad hoc* les connaissait. Ce n'est que depuis les révolutions démocratiques de 1830, révolutions qui suivirent celle de juillet en France, que l'exemple des Pestalozzi, des Fellenberg, des Girard, et des Naville commença à porter des fruits. Des écoles normales furent fondées à Lausanne et à Porrentruy, et plus tard dans les cantons de Fribourg, du Valais et de Neuchâtel. Les anciens régents d'ailleurs travaillaient à leur développement par des études privées; on leur vint aussi en aide par des cours de répétition.

Aujourd'hui le corps enseignant tout entier a reçu une culture suffisante, et toutes les écoles sont installées dans des locaux convenables. Il ne reste plus qu'à améliorer les méthodes, a bien déterminer le but de l'école, et à le poursuivre d'après des principes définis et éprouvés.

Le grand développement qui s'est produit dans le champ de l'école, ayant été opéré en grande partie par l'Etat, on s'est habitué à regarder l'école comme sa propriété. Mais le monopole de l'Etat dans l'école, consacré

par la gratuité de l'enseignement, ne peut être en Suisse, comme ailleurs, qu'un échelon dans le mouvement scolaire que nous traversons. Avec la tendance actuelle de l'Etat de séparer ses intérêts de ceux des églises, l'école publique marche vers une entière sécularisation, ce qui l'éloigne de plus en plus des besoins religieux et moraux du peuple, la soustrait à l'influence légitime que les églises désirent exercer sur les enfants. De là des conflits et des écoles libres de plus en plus nombreuses. Il faudra que tôt ou tard on arrive, comme en Angleterre, à un système d'instruction qui tienne compte de tous les besoins légitimes, et soit en harmonie avec les principes d'égalité et de liberté de conscience, qui sont à la base du droit commun moderne.

C. LA BELGIQUE.

La Belgique a un système scolaire des plus développé. Elle possède deux universités de l'Etat, l'une à Gand et l'autre à Liége, et deux université établies par l'initiative privée, l'une à Bruxelles et l'autre à Louvain. Les universités belges sont formées de quatre facultés : lettres, sciences, droit et médecine. Celle de Louvain a de plus une faculté de théologie catholique.

Pour l'enseignement moyen, la Belgique possède (1875) dix athénées royaux (Anvers, Arlon, Bruges, Bruxelles, Gand, Hasselt, Liége, Mons, Namur, Tournay), 28 colléges communaux ou patronnés, 50 écoles moyennes de l'Etat, 15 écoles moyennes communales et 7 écoles moyennes patronnées. La Belgique compte en outre un grand nombre de pensionnats et d'établissements libres.

Le nombre des écoles primaires communales, adoptées, privées soumises à l'inspection, privées entièrement libres, et pensionnats primaires, était de 5,857, à la date du 31 décembre 1875, soit une école pour 922 habitants.

Mais ces 5,857 écoles comprenaient 6,936 classes distinctes, fréquentées par 535,468 enfants. Il y avait donc en Belgique une classe primaire pour 779 habitants avec une moyenne de 77 enfants. On comptait en outre, en Belgique, 3,204 jardins d'enfants, ou écoles gardiennes avec 59,335 enfants, un certain nombre d'écoles d'adultes avec 66,274 élèves et des ateliers d'apprentissage renfermant 10,466 élèves. Ces chiffres démontrent que la Belgique, en 1875, n'avait pas un nombre d'écoles primaires suffisant pour y recevoir tous les enfants. Une population de 5 millions d'habitants doit avoir une population scolaire d'au moins 700,000 enfants. On ne pourrait donc pas encore rendre l'instruction obligatoire en Belgique.

On peut considérer la Belgique comme l'un des pays les plus avancés sous le rapport des bâtiments scolaires, de l'hygiène et de l'ameublement des classes. Les jardins d'enfants (écoles gardiennes) y sont proportionnellement en plus grand nombre qu'en aucun autre pays; mais nulle part non plus ils ne sont plus nécessaires, car la Belgique a une population industrielle très nombreuse, et l'on sait que l'industrie, malheureusement, prive un grand nombre d'enfants des soins de la mère. L'instruction est aussi en bonne voie, et la plupart des méthodes employées sont des meilleures. Les *rapports triennaux sur la situation de l'instruction primaire* (et moyenne) en Belgique, témoignent d'une grande activité et d'efforts louables pour l'amélioration de tout ce qui concerne l'instruction et les écoles.

Révision de la loi de 1842.

La loi du 23 septembre 1842 consacrait le principe d'une large liberté sur le terrain de l'instruction primaire. Les écoles privées ou libres avaient pour ainsi dire les mêmes droits que celles de l'Etat ou plutôt des

communes. L'Eglise catholique en a profité pour fonder des écoles normales et étendre son influence dans l'école ; mais le ministère favorable à l'Eglise romaine ayant été remplacé par un ministère anti-clérical, la loi de 1842 a été abrogée et remplacée (1879) par une loi nouvelle, qui bouleverse l'ordre de choses actuel. Cette loi retire à l'Eglise catholique toutes les concessions faites par la loi de 1842, place toutes les écoles publiques sous la direction exclusive de l'Etat, ordonne la création de six nouvelles écoles normales (2 de garçons et 4 de filles) et exclut de l'école l'enseignement religieux. Les ecclésiastiques des diverses dénominations pourront bien avoir des locaux et des heures spéciales pour donner l'enseignement religieux aux ressortissants de leurs divers cultes, mais l'Etat ne s'ingère en aucune manière dans cet enseignement, comme il repousse toute ingérence de l'Eglise dans l'école. L'exposé des motifs dit : « Il est indispensable de donner à nos principes constitutionnels une application complète. L'Etat et les églises poursuivent des buts distincts ; leurs actions se déploient dans des sphères nettement séparées. »

Les écoles libres pourront continuer leur activité, mais complètement en dehors de la sphère de l'Etat, et les élèves des écoles normales libres, après 1883, ne seront plus admis aux examens pour l'obtention du brevet de l'Etat. Donc ils seront exclus de l'instruction publique.

Voilà donc la Belgique qui sécularise complètement ses écoles primaires. Elle se prépare à appliquer les mêmes principes aux écoles moyennes.

L'Etat, en s'abstenant de toute ingérence dans le domaine religieux, demeure, il est vrai, dans sa sphère. Mais en s'arrogeant un monopole dans l'enseignement, et en façonnant les instituteurs à son image, il se met en opposition avec des besoins légitimes des églises et des pères de familles ; car l'instituteur ne peut pas être, dans l'école, un personnage *neutre* : c'est un éducateur, et la

famille et l'Eglise ont le droit d'exiger qu'il exerce sur les enfants une influence déterminée. On peut donc prévoir que la loi actuelle ne sera qu'une loi de transition, comme l'a été celle de 1842.

L'exemple de la Hollande a sans doute contribué à amener le résultat actuel. Mais les écoles primaires hollandaises, sécularisées depuis un quart de siècle, ne répondent pas aux besoins d'une partie notable des populations. Les catholiques ont défense absolue de leur clergé d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques, et les évangéliques fondent des écoles libres partout et autant que leurs finances le leur permettent. Il y a des villages où l'école libre est remplie et l'école publique reduite à 6, à 4 et même à 1 enfant, malgré la gratuité. La sécularisation de l'école sous le monopole de l'Etat ne paraît donc pas une solution satisfaisante de la séparation des intérêts de l'Etat de ceux de l'Eglise dans le domaine de l'école.

---

§ 6. Maisons d'écoles.

Depuis quarante ans, on a considérablement perfectionné les maisons d'écoles, en France, en Belgique et en Suisse. Cependant il reste encore des progrès à faire dans la manière de les approprier à leur véritable but. Les architectes, en général, cherchent plus l'éclat extérieur que les vraies qualités intérieures et pédagogiques. Nous voudrions pour les écoles primaires une architecture simple, économique, avec un bon système de chauffage et de ventilation et de bonnes conditions de lumière et d'espace. On devrait aussi, autant que possible, éloigner les écoles des routes et des places bruyantes, et avoir autour une place pour les jeux, les récréations et des exercices de gymnastique.

Les établissements avec internat, comme les écoles normales,

ont aussi réalisé des progrès. Je ne pense pas cependant qu'on soit arrivé, sous ce rapport, à des résultats aussi satisfaisants qu'en Allemagne. En Prusse, par exemple, on a admis comme type d'architecture, pour les écoles normales, un grand bâtiment à trois étages, parcouru dans toute sa longueur par un corridor médian, et ayant deux ailes en retour à chacune de ses extrémités. Un bâtiment renfermant l'économat et la grande salle des réunions (Aula), est relié au corps principal en face de l'entrée du milieu et du grand escalier. Ce type de construction convient parfaitement à une école normale de 72 à 90 élèves-maîtres. Le directeur et trois maîtres-adjoints sont largement et confortablement logés dans les ailes, séparés du bruit et du mouvement de la maison, et cependant rapprochés des chambres d'étude (il y en a trois de 8 à 10 élèves chacune, en rapport avec chaque logement de maître), et des salles de leçons, etc.

Les besoins des divers établissements sont si variés, qu'il faudra étudier et fixer un certain nombre de types pour répondre à toutes les exigences. Les lycées de Paris, par exemple, ont des besoins différents de ceux des écoles normales, ou d'autres établissements. Un ouvrage classique sur l'architecture scolaire, comme celui de *Bomard* aux États-Unis, manque encore dans les pays de langue française. Nous avons cependant déjà dans les publications de M. Félix Narjoux des directions précieuses.

§ 7. Matériel des classes.

Le perfectionnement du matériel des classes a fait plus de progrès que celui de l'architecture scolaire. C'est qu'il n'exige pas des dépenses aussi fortes et qu'il a été plus facile de le produire dans les expositions scolaires.

La table-pupitre a acquis à peu près tous les perfectionnements désirables, sauf peut-être celui de la simplicité. Elle doit être appropriée à la taille des enfants, mais il ne faut pas qu'elle les contraigne à demeurer dans une attitude trop correcte, attendu qu'il a besoin d'une certaine liberté de mouvements et de position. Les pupitres à une ou deux places sont commodes dans les inter-

nats pour les heures d'étude, chaque élève pouvant sortir de sa place et y revenir sans déranger les voisins ; mais, pour les classes nombreuses et pour les leçons, les petits pupitres prennent trop de place et éloignent trop les élèves du maître.

Le tableau noir n'a pas toujours reçu des perfectionnements utiles. Ici encore il faut chercher la simplicité. Le tableau suédois, tournant sur deux pivots et placé sur un chevalet vertical, et les tableaux placés à droite et à gauche du pupitre du maître, contre la paroi et tournant comme un volet, afin qu'on puisse écrire des deux côtés, me paraissent les plus pratiques. L'estrade doit être prolongée au-dessous des tableaux-volets.

Quant au matériel destiné à l'enseignement des diverses branches, il est de plus en plus nombreux et coûteux, comme on peut s'en convaincre dans les expositions scolaires, surtout pour l'enseignement des sciences naturelles, du dessin et de la géographie. Je pense aussi que dans ce domaine il est important de rester dans de sages limites. Bien des tableaux et autres moyens d'instruction demeurent suspendus dans les classes comme de simples objets de curiosité, sans servir sérieusement à l'enseignement. Mais nous renvoyons pour des indications particulières sur le matériel des classes et sur les objets destinés à l'enseignement des diverses branches, aux catalogues des libraires qui vendent des objets d'écoles, à celui, par exemple, de l'éditeur de cette *Histoire*.

§ 8. Coup-d'œil sur les principaux pédagogistes français modernes [1].

Par pédagogistes, j'entends des éducateurs ou des auteurs qui ont eu en vue l'amélioration de notre espèce d'après certains principes particuliers. Les hommes qui ne se sont occupés que d'enseignement ou de méthodes,

1. Les personnes qui voudraient avoir plus de détails sur ce sujet important, doivent les chercher dans *l'Histoire littéraire de l'Éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande*, par L. Burnier, 3 vol. in-8.

sans chercher à donner à la jeunesse une direction morale ou religieuse déterminée, ne sauraient donc être compris parmi les pédagogistes.

Les questions d'éducation ne sont pas encore assez avancées en France pour que l'on puisse y distinguer des écoles comme en Allemagne. Un double courant cependant s'y fait sentir : l'un, provenant du dix-huitième siècle, accuse des tendances plus ou moins rationalistes. L'autre, de beaucoup le plus considérable, est vivifié par la pensée chrétienne. Dans le premier, nous trouvons madame de Genlis, madame Campan, madame Guizot, de Gérando, Aimé Martin, Jules Simon, et, se rapprochant de l'autre courant, M. Théry ; dans le second, l'abbé Reyre, madame de Rémusat, madame Necker, Vinet, Laurentie, l'abbé Gaume, Dupanloup, Barrau, de Margerie, Gauthey, Guimps, L. Burnier, Charbonneau, M. Daligault et Lévy. Madame Necker, Gauthey et Guimps, tous les trois de la Suisse romande, édifient sur le développement rationnel des facultés, suivant la pédagogie de Pestalozzi. Ils se rattachent par ce côté à la pédagogie allemande.

Madame *de Genlis* (1746-1830), gouvernante des enfants du duc d'Orléans dès l'année 1782 (Louis-Philippe fut son élève) a écrit une foule d'ouvrages (environ quatre-vingts dans l'espace de soixante ans) sur différents sujets, en particulier *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation.* Ses principes sont au fond ceux de Rousseau, quoiqu'elle ne suive pas l'*Emile* dans tous ses sophismes. Elle professe un grand respect pour l'*Etre suprême*, tient aux observances du culte catholique, recommande la vertu et certaines œuvres de bienfaisance prônées par les philosophes. Madame de Genlis a cherché et souvent réussi à rendre aimable pour la jeunesse les matières d'éducation ; son style a du naturel, de l'aisance, une simplicité élégante, mais il manque un peu d'animation et de force.

Madame *Campan* (1752-1822), première femme de chambre de Marie-Antoinette, puis, après la Révolution, directrice d'un pensionnat qu'elle avait ouvert dans la

vallée de Chevreuse, et enfin directrice de la maison d'Ecouen, fondée par Napoléon Ier pour l'éducation des orphelines de la Légion d'honneur. Son ouvrage posthume, *De l'éducation*, renferme des vues sages, des règles pratiques, mais peu de principes. Elle prêche une mondanité décente plutôt que la morale chrétienne. Elle est supérieure cependant à madame de Genlis. « Créer des mères, disait-elle, voilà toute l'éducation des femmes. » Ce principe est bon, mais il est un peu étroit.

Madame *Guizot* a écrit plusieurs ouvrages sur l'éducation, en particulier ses *Lettres de famille sur l'éducation domestique*, 2 vol. in-8°, le chef-d'œuvre de l'auteur, couronné par l'Académie française. Son roman, l'*Ecolier* ou *Raoul et Victor*, 4 vol. in-12, avait précédemment déjà obtenu le prix Monthyon. Madame Guizot met le sentiment religieux à la base de l'éducation, mais ce sentiment ne s'élève pas chez elle à la hauteur de l'idée chrétienne. Avec le citoyen de Genève, elle nie l'existence du mal dans le cœur de l'homme. Sa morale cependant est supérieure à celle de l'*Emile*, mais trop indulgente en faveur des écarts de la jeunesse.

De Gérando, né en 1772, officier, puis conseiller d'Etat sous Napoléon Ier et sous la deuxième Restauration, élevé à la pairie en 1837, appartient, comme philosophe, à l'école de Condillac. Son *Histoire comparée des systèmes de philosophie* est le seul ouvrage (inachevé) digne de ce nom qu'ait produit la France. Dans son *Education des sourds-muets*, de Gérando développe plusieurs points intéressants de la théorie du langage et de l'influence des signes sur la pensée. Son *Cours normal des instituteurs primaires*, 1832, est un livre remarquable pour l'époque et qui a été fort utile à maint instituteur.

Aimé Martin (1786-1847) a écrit l'*Education des mères de famille*, ouvrage couronné par l'Institut. Dans des pages d'une éloquence entraînante, il cherche à relever l'éducation de la femme en France, et par là l'institution de la famille. Ce but est excellent; mais le christianisme de

l'auteur, qui n'est autre chose que la religion naturelle poétisée dans un langage évangélique, est un faible point d'appui pour son système. Aimé Martin est un sophiste aimable et séduisant.

Jules Simon, dans son livre intitulé l'*Ecole* (Paris 1865), combat en faveur du principe libéral. Il voudrait émanciper l'école non de l'Etat, mais de l'Eglise. Comme Aimé Martin, il se préoccupe beaucoup de la femme. « L'éducation des femmes, dit-il, est encore à faire en France. » La liberté est une belle chose; mais la liberté sans le christianisme positif ne peut rien fonder de solide et de durable.

M. *A. Théry*, recteur de l'académie de Caen, l'un des principaux collaborateurs du *Cours complet d'éducation pour les filles* (21 vol. coût. 105 fr.), vraie encyclopédie des demoiselles, est un pédagogue de mérite. Ses *Conseils aux mères sur les moyens de diriger et d'instruire leurs filles*, renfermés dans le *Cours complet*, lui ont valu une médaille d'or de 2,000 fr. que lui a décerné l'Académie française. Cet ouvrage est probablement le plus complet qui existe sur cette matière. M. Théry a aussi publié une *Histoire de l'éducation en France* (Histoire des études) *depuis le cinquième siècle jusqu'à nos jours*, et des *Lettres sur la profession d'instituteur*, véritable cours sur l'enseignement, la tenue de l'école, etc.

L'abbé *Reyre* (1735-1812) est l'auteur d'un ouvrage souvent réimprimé, l'*Ecole des demoiselles, ou lettres d'une mère vertueuse à sa fille* (en pension dans un couvent), *avec les réponses de la fille à sa mère*. Les principes de l'abbé Reyre sont chrétiens; mais sa morale souffre tant d'exceptions qu'elle peut facilement conduire à ce christianisme de forme qui n'engage pas la conscience et qui n'est que trop répandu en France et partout. L'abbé Reyre idéalise et préconise l'éducation des couvents. Il n'aurait pas dit avec Fénelon : « L'éducation d'une mère capable vaut mieux que celle du meilleur couvent. »

Madame *de Rémusat* (1780-1821), dame du palais auprès

de l'impératrice Joséphine (M. de Rémusat était chambellan de Napoléon Ier), a laissé inachevé un ouvrage, *Essai sur l'éducation des femmes* (des classes supérieures), publié par son fils, et couronné, en 1825, par l'Académie des sciences. Madame de Rémusat se rapproche des jansénistes par ses principes. Chez elle, la conscience a le pas sur la raison, quoiqu'elle fasse encore beaucoup de cas des louanges et qu'elle veuille une obéissance trop raisonnée. Elle a fait ressortir avec éloquence la dignité de la femme, dont elle relève la condition.

Madame *Necker de Saussure* (1763-1841), de Genève, a écrit l'*Education progressive, ou étude du cours de la vie*, 3 vol. in-8°, dont deux parties sont consacrées à l'enfance et la troisième à la vie des femmes. Aucun pédagogue, à ma connaissance, n'a pénétré plus avant dans les replis du cœur humain, et, en particulier, dans la nature de la femme. Aucun non plus n'a apporté dans l'éducation une conscience plus délicate et des principes plus évangéliques. Ce beau livre, l'un des meilleurs traités d'éducation qui existe, a été couronné par l'Académie française.

Vinet (1797-1847), théologien protestant, littérateur et critique distingué, a laissé, entre autres, un ouvrage intitulé l'*Education, la Famille et la Société* (Paris 1855), rempli de pensées profondes et originales, et marquées au coin d'un christianisme sérieux.

Laurentie, né en 1793, ecclésiastique catholique, a écrit des *Lettres à une mère sur l'éducation de sa fille*, pleines de sages directions, et inspirées par une piété sincère et profonde.

L'abbé *Gaume* a, dans ses écrits sur l'éducation (*du catholicisme dans l'éducation, ou Unique moyen de sauver la société*, 1835; le *Ver rongeur des sociétés modernes*, ou le *Paganisme dans l'éducation*, 1851; et *Lettres à Monseigneur Dupanloup, évêque d'Orléans, sur le paganisme dans l'éducation*), particulièrement en vue les études classiques. Il réclame une éducation exclusivement catholique, et demande l'expulsion des classiques païens, qu'il veut

remplacer par les Pères de l'Eglise, au moins jusqu'à l'âge de seize ans.

Monseigneur *Dupanloup*, évêque d'Orléans, a écrit en trois volumes un ouvrage intitulé : *De l'éducation*. Comme l'abbé Reyre, il veut une éducation ecclésiastique, en opposition avec le système d'instruction publique, qui est laïque. Il s'est déclaré dans ses derniers écrits contre l'enseignement secondaire des filles, donné par les professeurs des lycées. Mgr Dupanloup n'a pas toujours été évêque, il a commencé par instruire les enfants : « Les longues années que j'ai dévouées au soin des enfants, dit-il, ont été les plus douces, mais aussi les plus laborieuses de ma vie, et si mes cheveux ont blanchi avant le temps, c'est au service de l'enfance. » La pensée de l'évêque d'Orléans est toujours pleine, abondante, mais il idéalise quelquefois. Cependant son raisonnement est solide et les faits qu'il rappelle sont sagement observés. Nul n'a mieux compris que lui toute l'étendue de l'éducation.

M. *Lévi Alvares* s'est occupé essentiellement de l'éducation des jeunes filles par leurs mères dans son *Cours pratique d'éducation maternelle*. Le *Manuel de la Méthode*, de M. *Lévi*, fait connaître tous les ouvrages classiques, la plupart de sa composition, dont on doit faire usage pour les différents âges et les différentes branches, ainsi que la manière de s'en servir. M. Lévi Alvares a été l'un des éducateurs les plus zélés et les plus actifs dont s'honore la France.

Barrau (1794-1865) a écrit plusieurs ouvrages d'instruction et d'éducation, entre autres : *Du rôle de la famille dans l'éducation*, ou *Théorie de l'éducation publique et privée*, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques. Barrau est un auteur plein de bon sens et d'une morale juste. Il défend l'éducation laïque, mais il la veut religieuse. Rien n'est plus beau que ce qu'il écrit sous ce rapport. Pourquoi ajoute-t-il qu'il suffit, à défaut de foi, *d'honorer le dogme?* Barrau a encore écrit: *Conseils sur l'éducation dans la famille et au collège ; Législa-*

tion de l'instruction publique; Direction morale pour les instituteurs, etc.

Monsieur *de Margerie* a publié un excellent ouvrage intitulé : *De la famille, Leçons de philosophie morale*. De Margerie recommande de fonder l'éducation sur la religion. Sa morale est pure et élevée. L'ouvrage de l'honorable professeur de Nancy, écrit avec élégance et lucidité, mérite à tous égards d'être lu et médité par toute personne qui s'occupe d'éducation.

Monsieur le baron de *Guimps*, disciple de Pestalozzi, a, dans sa *Philosophie et la Pratique de l'éducation*, développé avec beaucoup de talent, de clarté et de méthode le système de Pestalozzi sur le développement rationnel des facultés d'après les lois de leur nature. M. de Guimps a encore écrit le *Nouveau livre des mères*, plus intéressant et plus instructif que le *Livre des mères* de Pestalozzi.

Gauthey (1794-1865) d'abord pasteur, puis directeur des écoles normales du canton de Vaud, et enfin après la révolution vaudoise de 1845, qui l'obligea à s'expatrier, directeur de l'école normale protestante de Courbevoie (près Paris), où il est demeuré jusqu'à sa mort. Gauthey a rendu dans sa patrie d'abord et ensuite en France des services signalés à la cause de l'instruction primaire, non-seulement comme directeur d'écoles normales, d'où sont sortis un grand nombre d'instituteurs distingués, mais encore par ses publications pédagogiques dont les principales sont : *L'Ecole normale dans le canton de Vaud; De l'éducation dans les écoles moyennes; De la vie dans les études; Le délassement après le travail*, et *De l'éducation*. Ce dernier ouvrage, en deux volumes, est le plus important. Gauthey y traite avec beaucoup de détail de l'éducation des facultés physiques, intellectuelles et morales, du corps, de l'intelligence et du cœur. La pédagogie de Gauthey est éminemment pestalozzienne. Il traite le développement rationnel des facultés avec une grande connaissance de son sujet. L'Allemagne ne possède rien de mieux sous ce rapport. Elle n'a peut-être rien d'aussi ju-

dicieusement écrit. La psychologie de Gauthey rappelle celle du Père Girard. Elle renferme des aperçus profonds, sans constituer cependant un système complet. Ses principes sont toujours chrétiens, sans étroitesse et sans intolérance. Mais l'ouvrage de Gauthey n'est pas achevé. Après avoir traité du développement des facultés, il voulait publier encore un troisième volume sur les objets et les méthodes d'enseignement; ce volume n'a pas paru.

Pierre Larousse, auteur du *Grand-Dictionnaire universelle du dix-neuvième siècle*, a rendu d'excellents services aux écoles par ses ouvrages sur l'enseignement de la langue, et en général à la cause de l'éducation par son *Ecole normale, journal de l'enseignement pratique*, dont les treize volumes qui la composent, sont une de nos plus riches collections d'articles sur toutes sortes de sujets d'éducation et d'enseignement.

Louis Burnier, ancien pasteur, professeur dans l'école supérieure des filles à Morges (Vaud), a publié une *Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande*, pleine de faits et de renseignements intéressants.

Son *Cours élémentaire d'éducation*, à l'usage des mères et des institutrices, est l'un de nos meilleurs ouvrages de pédagogie.

M. *Michel Charbonneau*, directeur de l'Ecole normale de Melun, s'est placé, par son *Cours théorique et pratique de pédagogie*, au nombre des pédagogistes français les plus distingués. Son *Cours* témoigne d'études sérieuses et de connaissances approfondies. Après Gauthey et M. de Guimps, il est un des auteurs qui s'est le plus inspiré des méthodes et des principes sortis de l'école de Pestalozzi. Ses principes religieux sont ceux d'un christianisme sérieux et positif.

M. *Daligault*, directeur de l'Ecole normale d'Alençon, a publié un *Cours pratique de pédagogie*, écrit dans un très-bon esprit, et traitant avec beaucoup de détails, en particulier du matériel de la classe et de son organisation;

mais cette dernière m'a paru un peu compliquée pour être d'une exécution facile.

Dans ce court résumé, j'ai omis bien des noms qui mé riteraient d'être cités, tels que : l'abbé *Gauthier* (1746-1818), auteur d'un grand nombre d'ouvrages élémentaires, grand promoteur de l'enseignement primaire; *Berquin* (1749-1791), auteur de l'*Ami des enfants*, et d'autres ouvrages pour la jeunesse; *Cochin*, l'auteur des *Salles d'asile; Jullien*, disciple de Pestalozzi, auteur de plusieurs ouvrages d'éducation et d'enseignement; Madame *Pape-Carpentier*, directrice de l'école normale de Paris destinée à former des directrices pour les salles d'asile; madame Paul Caillard, déléguée générale pour l'inspection des écoles primaires de filles et auteur des *Entretiens familiers d'une institutrice avec ses élèves; A. Rendu* fils, auteur du *Cours de Pédagogie à l'usage des écoles normales primaires; Eugène Rendu*, qui a publié *de l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord; Pompée*, chef d'institution à Ivry, auteur d'une vie de Pestalozzi, etc., etc. Quelques pédagogues, les plus célèbres, ont été mentionnés à part, ainsi Girard, Naville, Jacotot. D'autres noms marquants dans l'Histoire de l'instruction publique en France, tels que : Guizot, Cousin, Fortoul, Duruy, etc., ont trouvé leur place dans le chapitre où j'ai traité du développement de l'école.

§ 9. Caractéristique de la pédagogie française.

1. Le rôle de la famille est, en France, plus restreint que chez les Anglais et les Allemands. Aussi le besoin de relever la femme et la famille y est-il plus senti que dans aucun autre pays. Mais beaucoup d'obstacles s'opposent au relèvement de la famille, tels que le luxe des villes, la vie de soldat, trop d'ordres religieux, etc.

2. La discipline est moins austère qu'en Angleterre et elle cherche son point d'appui dans le point d'honneur tout autant que dans le sentiment du devoir et les prescriptions de la conscience. On prodigue en France les

bons points, les témoignages, les bonnes notes, les médailles, les croix, les couronnes, les concours et les prix pour stimuler la jeunesse. C'est en harmonie avec l'esprit français et pour cette raison, on ne pourra que difficilement modifier un stimulant qui ne devrait être employé qu'avec une extrême circonspection, le devoir et la conscience devant avoir le pas sur le point d'honneur. Les instituteurs, les professeurs, les membres de l'administration sont aussi stimulés par l'avancement, des récompenses, des distinctions honorifiques.

3. L'école française, à tous ses degrés, est religieuse. Il y a, sous ce rapport, un progrès marqué. Le réveil de la conscience paraît être cependant moins avancé que celui du sentiment. Les laïques se reposent trop sur l'Eglise du soin de leur salut. Leur responsabilité ne se sent pas assez engagée. La foi, pensent-ils souvent, est pour le prêtre; et ils se contentent, pour leur compte, *d'honorer le dogme*. Mais qu'arrive-t-il? C'est que quand on se contente d'honorer le dogme, on se contente souvent aussi d'honorer la vertu, quand il faudrait la pratiquer. Il y a là un mur de séparation qu'il faudrait pouvoir abattre au profit d'une union raisonnable. Il faut bien le dire aussi, l'Eglise catholique en scindant la société en prêtres et laïques favorise, sans le vouloir sans doute, cet état de chose. — Le gouvernement, dans ses lois, dans ses décrets, dans ses actes publics évite toute immixtion dans les affaires de culte[1]. Les gouvernements suisses et allemands n'ont pas toujours pour l'Eglise les mêmes ménagements. De cette manière l'Eglise exerce librement son action religieuse sur l'école. Cette circonstance, jointe à la présence d'un grand nombre d'institutrices dans les écoles, est sans doute une des causes qui font que l'école est plus religieuse en France que dans certaines parties de la Suisse et de l'Allemagne.

1. Les cas d'intolérance ne sont pas rares en France, mais ils proviennent du mauvais vouloir des autorités subalternes.

4. L'instruction publique a, en France, une forte organisation et toutes les parties en sont réglementées avec soin. L'impulsion qui vient d'en haut est censée faire mouvoir toute l'économie scolaire. Mais si la vie va du centre aux extrémités, elle va aussi des extrémités au centre; les instituteurs, les recteurs, les fonctionnaires sont consultés sur leurs observations, sur leurs expériences, et le pouvoir modifie avec une grande facilité ce qui est exigé par les circonstances.

5. L'enseignement libre est très-répandu en France, et il y jouit de droits et de prérogatives qu'on ne rencontre pas ailleurs sur le continent. Il siége de droit dans le Conseil supérieur de l'instruction publique, et il reçoit souvent des subsides de la part de l'Etat, des départements, des communes. Il est loyalement coordonné à l'instruction publique, et non-seulement toléré, comme c'est souvent le cas en Suisse et en Allemagne, où les gouvernements ne sont que trop souvent jaloux de leur pouvoir.

6. Au point de vue pédagogique, c'est-à-dire de l'enseignement et des méthodes, la France a fait des progrès très-grands depuis un certain nombre d'années, surtout dans l'enseignement de la langue française; néanmoins les temps de l'empirisme sont loin encore d'être traversés. La France manque de culture pédagogique; elle est au courant de la philosophie, de la théologie, de toutes les sciences et de tous les arts : pourquoi ne se mettrait-elle pas aussi au courant de la pédagogie? On devrait créer des cours de pédagogie dans toutes les écoles normales et des chaires de pédagogie dans diverses facultés et autres établissements, d'où sortent des hommes qui auront plus tard à s'occuper des écoles et de l'éducation.

7. Le système adopté dans les lycées pour les études classiques, me paraît heureusement combiné et il est à désirer qu'on se borne à le perfectionner. L'enseignement scientifique est généralement bon en France. Le haut enseignement n'a son égal en aucun pays, et pour la forme, il est le premier du monde.

8. Quand on considère les progrès qu'a faits la France depuis trente ans (l'Allemagne a commencé sa rénovation pédagogique vingt ans plus tôt), qu'on envisage son génie pratique et organisateur, qu'on se dit qu'elle n'a pas encore traversé sa période pédagogique, tandis que le temps de l'enthousiasme est passé pour l'Allemagne, on se persuade que la France, si elle continue à marcher encore vingt ans, atteindra un degré de développement que d'autres pays lui envieront peut-être. Puisse-t-elle imprimer à sa pédagogie le sceau de ses plus belles et de ses plus nobles qualités nationales !

CONCLUSION

Nous voici arrivés au terme de notre histoire; mais avant de la quitter, nous allons encore jeter un coup d'œil en arrière et nous recueillir un instant pour nous rendre compte des leçons principales qui y sont renfermées.

I

Sous l'empire de théocraties absolues et païennes, nous avons vu les peuples anciens, les Chinois, les Indous, les Perses, les Egyptiens, faire entrer l'homme de force dans un système donné et produire par là l'immobilité et l'esclavage physique et moral. Chez les Grecs et les Romains nous avons trouvé une culture soi-disant humanitaire, c'est-à-dire appropriée à l'homme et à ses besoins. Mais une culture purement humanitaire est une impossibilité, elle produirait de suite le règne des passions et l'anarchie : aussi l'Etat ne tarda-t-il pas chez les Grecs, comme chez les Romains, à se substituer à l'homme qui disparaît bientôt dans la soumission absolue à l'Etat. Dans toute l'antiquité païenne, nous trouvons, au fond, le même principe : *subordination entière à l'Etat, qu'il soit théocratique ou non*. Sous l'empire de ce principe, l'individu n'a de *place* que celle qu'il conserve nécessairement par la force

des choses. Son nom est *despotisme*, encore qu'il soit question de liberté en Grèce et à Rome. La liberté antique, n'est autre chose que l'indépendance de l'Etat. Dans l'Etat le citoyen n'a aucune liberté véritable, au moins aucune liberté durable. Tous les systèmes païens, bien qu'on y trouve de bonnes choses, sont aujourd'hui jugés, soit que leur impuissance ait été mise au jour dans l'immobilité ou la décadence des peuples qui les avaient adoptés, soit que les lumières du christianisme aient mis en évidence les grandes lacunes et les vices qu'ils contenaient, tels que le meurtre des enfants, l'esclavage de la femme, la négation des droits de l'homme, l'égoïsme national, la sanction de vices et de crimes odieux.

II

Sous la théocratie de Jéhovah, les Hébreux s'élèvent de temps en temps à une hauteur morale et religieuse qui les distingue de toutes les autres nations. On sent ici l'action puissante de la vraie religion. Mais cette théocratie n'est qu'une institution préparatoire, bornée à un seul peuple, et légale, comme toutes les autres théocraties : dans un temps où les peuples ne reconnaissaient d'autre loi que celle de la soumission absolue au principe supérieur qui les dominait, un peuple enfant ne pouvait pas entrer encore dans la voie de la soumission libre et volontaire. Il fallait d'abord qu'il fît avec les autres peuples l'expérience que l'autorité nécessaire et imposée était impuissante pour conserver et pour sauver les nations. Je parle ici, qu'on me comprenne bien, de l'autorité dans le domaine moral, qui est le domaine de la liberté.

III

Cette expérience du peuple juif et des nations environnantes se trouva consommée sous le règne d'Auguste : alors parut Jésus-Christ. Il ne venait pas pour abolir la soumission de l'humanité à un principe suprême : au contraire il venait enseigner l'obéissance absolue au Créa-

teur du monde, au Père de tous les hommes; mais il changea les conditions de cette obéissance : il la détacha de l'Etat, l'affranchit de son obligation légale et la rendit individuelle, libre, volontaire. L'amour est le lien nouveau qui unit l'homme à Dieu. Ce lien est le plus fort des liens, mais il ne supporte aucune contrainte, il est libre et par conséquent d'une nature toute morale. Dès lors l'homme ne doit plus soumission à l'Etat que pour les choses temporelles et matérielles de ce monde. Jésus-Christ à formulé ce principe nouveau par ces paroles qui durent paraître singulièrement étranges dans le temps où il les prononça : *Rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu.*

IV

Ce principe nouveau du christianisme fut hautement proclamé dans les premiers temps de l'Eglise, comme l'attestent des milliers de martyrs, qui ne voulurent point, dans les affaires de foi et de conscience, obéir à César. Enfin César fut vaincu par le christianisme et il offrit son bras à l'Eglise pour avancer ses conquêtes : dès ce moment le principe matériel, le principe païen de l'obéissance obligatoire, de la soumission forcée que l'Eglise avait renversé, reprit son empire ! C'est ce qui eut lieu pendant tout le moyen âge, et la chrétienté renfermée dans le cercle de fer de la scolastique, allait rentrer dans l'immobilité des anciennes théocraties, lorsque la renaissance, la réformation et la philosophie vinrent briser les fers de la scolastique et de l'obéissance matérielle. Cependant le principe de l'obéissance libre et volontaire ne fut pas partout rétabli dans ses conditions primitives. Les uns affaiblirent le principe de la liberté ou continuèrent à le nier, les autres l'exagérèrent, et pour mieux l'affirmer s'en prirent à la foi, à la religion, et allèrent jusqu'à formuler le principe que l'homme ne relève que de lui-même : orgueil insensé, toujours suivi de la démoralisation et de l'anarchie. L'homme ne peut vivre en dehors du principe d'où

il émane. Hors de Dieu, il est comme une branche détachée de l'arbre qui lui a donné naissance : c'est ce que tous les peubles du monde ont compris, instinctivement du moins, en se soumettant volontairement à un principe supérieur. De nos jours le principe chrétien a fait de grands progrès, sans qu'on puisse cependant parler de triomphe. La liberté de conscience est proclamée dans mainte constitution et plus ou moins sincèrement respectée : les Etats-Unis et l'Angleterre sont les pays où cette liberté est le plus franchement reconnue et réalisée dans le domaine de l'école. Sur le continent, les Etats abusent encore souvent de leur autorité ; c'est une tendance regrettable, car l'école ne pourra fonctionner dans des conditions normales que quand l'Etat aura renoncé à toute pression quelconque sur les consciences, qu'il laissera un libre cours à l'influence des particuliers, des familles, de l'Eglise, dans les affaires de foi, et que dans toutes les sphères on évitera toute espèce de contrainte et de violence. Les influences sont légitimes, elles sont nécessaires, mais la contrainte, mais la violence est partout déplacée quand il s'agit du lien d'amour que Jésus-Christ est venu établir entre Dieu et les hommes. Appelons donc de nos vœux le temps où l'on respectera à la fois et la liberté des consciences et les sublimes vérités de la religion.

V

De telles conditions étant données et existant déjà aujourd'hui dans une certaine mesure, quelle doit être l'œuvre actuelle de l'éducation ? Je veux essayer de résumer sur ce point les leçons de l'histoire, en les groupant autour des quatre facteurs fondamentaux de l'éducation : l'*enfant*, les *objets* propres à opérer son développement, la *méthode* et l'*éducateur*.

VI

L'enfant naît dans un tel état de faiblesse, qu'il périrait si on l'abandonnait à lui-même : la nécessité de l'élever

est imposée par les soins qu'il réclame. Une éducation toute négative, comme la réclamait Rousseau, est une impossibilité, et l'*Emile* est dans une contradiction continuelle avec son principe : pourquoi ce précepteur donné à Emile dès son premier jour, si ce n'est pour faire son éducation à sa manière ?

Mais pour élever l'enfant, il faut connaître sa nature, ses besoins, ses dispositions, les lois de son développement. Ce sont là des vérités vulgaires, et cependant, jusqu'à Pestalozzi, l'éducation était toute routinière personne ne songeait à étudier la nature de l'enfant, afin de la traiter selon ses besoins. Aujourd'hui, c'est un fait acquis dans le domaine de l'éducation, que l'enfant doit être élevé conformément à sa nature. Malheureusement, la connaissance de l'enfant n'est pas encore suffisamment connue et répandue, et cette ignorance donne lieu à de fâcheuses méprises. On sait que l'on doit développer tout à la fois la nature physique, les facultés intellectuelles et les facultés morales et religieuses. Mais qui connaît à fond tous les besoins de la nature physique, de la nature intellectuelle et de la nature morale et religieuse de l'enfant ? Nous avons encore sur ce point de grands progrès à faire, surtout dans le domaine psychologique. Les nombreux systèmes que j'ai développés dans cette histoire montrent assez qu'on n'est pas encore fixé sur ces questions délicates. Cependant on a fait des progrès, et nous pouvons en attendre de nouveaux.

VII

Quant aux objets propres à exercer les facultés de l'enfant et à les développer, ce sont tous ceux que réclament ses besoins et qui y correspondent : la *nature*, l'*homme* et *Dieu*. L'enfant, dépendant de la nature, a besoin de la connaître, soit pour satisfaire ses besoins physiques, soit pour la soumettre à sa volonté, suivant que cela lui est utile ou nécessaire. La première étude du monde matériel est une simple intuition, puis vient une étude plus

raisonnée. L'enfant dépend en second lieu de la société : il a donc besoin de connaître ses semblables et la manière de se conduire envers son prochain. Ici encore on commence par observer ce qui s'offre aux regards dans le commerce journalier de la vie, après quoi on peut s'élever dans l'étude plus approfondie des sociétés et de leur vie dans l'histoire. Enfin l'enfant dépend de Dieu et son cœur demande une félicité que la terre ne peut lui offrir : il faut donc lui faire connaître le chemin qui mène à la possession des biens spirituels et que réclament les besoins les plus intimes de sa nature.

La mesure dans laquelle ces objets doivent être offerts à l'enfant est déterminée par les circonstances, par ses goûts, par le milieu dans lequel il vit, par la vocation qu'il se propose d'embrasser. Il est difficile de placer ici des limites bien rigoureuses. Pestalozzi ne voulait pas que les connaissances d'un homme fussent poussées au delà de la sphère dans laquelle il était appelé à vivre. Mais cette sphère est mobile et changeante. L'école doit être organisée de manière à répondre aux besoins les plus divers de la société et des individus.

Cette question des objets propres à opérer le développement de l'enfant est intimement unie à la connaissance de sa nature. On varie les objets de l'éducation suivant les idées que l'on se fait de ses besoins. Celui qui croit à la corruption de l'homme et à la nécessité d'une rédemption, s'appliquera à faire connaître à l'enfant sa misère et la nécessité de recourir à Jésus-Christ pour en être délivré ; tandis que celui qui ne voit dans l'homme que des faiblesses qu'il peut surmonter par ses propres forces, lui parlera à peine de religion. Il n'y a pas jusqu'à la nourriture qui ne soit modifiée suivant la connaissance que l'on a de la nature de l'enfant. L'étude de cette nature, commencée par Pestalozzi, est donc de la plus haute importance dans la détermination des branches et objets d'enseignements, des moyens de discipline et d'éducation.

VIII

La méthode est le troisième des facteurs de l'éducation. Elle est le procédé pratique par lequel les objets destinés à faire l'éducation de l'enfant sont mis à la portée de ses facultés. Pestalozzi est encore le premier pédagogue qui ait apporté à cette question une attention soutenue et qui lui ait trouvé une solution rationnelle. Les Allemands ont essentiellement développé ce point de sa pédagogie, en s'appliquant à mettre les matières d'enseignement à la portée des intelligences, à les approprier à leur développement lent et progressif. Les Français, beaucoup moins pestalozziens, se sont pendant longtemps contentés de déposer les connaissances dans la mémoire, laissant à l'intelligence le soin de s'approprier les objets mémorisés et de les mettre en travail. Les Anglais s'adressent aussi à la mémoire, mais en faisant appel à l'activité propre de l'élève, en éveillant en lui l'esprit de recherche et de réflexion, en fortifiant les facultés actives et non-seulement les facultés réceptives, comme les Allemands et les Français. Voilà ce qui donne à leurs méthodes un très-grand mérite, malgré leurs imperfections. Sur ce point des méthodes, bien des questions importantes attendent encore une solution satisfaisante.

IX

Enfin, l'éducateur est le quatrième des facteurs de l'éducation. De plus en plus l'enseignement, la tenue de l'école, devient une vocation qui s'apprend dans de nombreuses écoles normales et qui se perfectionne par la pratique. Mais les instituteurs ne sont pas exclusivement chargés de l'éducation des enfants. Les parents sont les premiers et les principaux éducateurs de la jeunesse et jusqu'à présent, malheureusement, la plupart ne suivent encore en éducation que leur pente naturelle. Il faut désirer que des écrits populaires et des cours publics apportent aux parents les lumières dont ils ont besoin pour accomplir

leur tâche difficile. Pour toute autre chose, il faut un apprentissage, et ici, l'on pourrait s'en passer! Mais la préparation de l'éducateur ne consiste pas seulement dans une étude de ses devoirs, elle réclame avant tout l'exercice de ces devoirs et une vie saintement consacrée à Dieu. L'exemple est indispensable dès qu'il s'agit de développer les qualités morales et religieuses et d'affermir l'enfant dans la pratique du bien. On a déjà fait quelques progrès pour améliorer l'éducateur, mais il en reste de bien plus grands encore à réaliser : l'éducation, sur ce point, n'est que commencée.

X

Bien des progrès, comme on vient de l'entendre, restent donc à réaliser dans le champ de l'éducation. Ils seront obtenus :

Quand le principe de l'obéissance à Dieu sera dégagé de toute nécessité et contrainte, et que toutes les influences légitimes pourront se produire librement ;

Quand la nature de l'enfant sera connue sous toutes ses faces ;

Quand on choisira pour la développer les objets qui répondent le mieux à ses besoins légitimes, en particulier à ses besoins moraux et religieux ; que la société aura des établissements pour tous ses besoins réels et que chacun recevra la culture propre à sa vocation ;

Quand enfin on emploiera en éducation les méthodes les plus propres à obtenir le résultat cherché, et que par conséquent les parents et les instituteurs seront suffisamment qualifiés pour remplir auprès des enfants le ministère sacré de l'éducation.

Voilà la route sur laquelle il nous faut marcher, voilà le but vers lequel il faut tendre. Puisse cette histoire contribuer en quelque mesure à nous en approcher!

FIN

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME ÉPOQUE. — LA RENAISSANCE.

TROISIÈME ÉPOQUE. — TEMPS MODERNES.

QUATRIÈME ÉPOQUE. — TEMPS ACTUELS.

PESTALOZZI.

PÉDAGOGIE ANGLAISE.

PÉDAGOGIE ALLEMANDE.

PÉDAGOGIE FRANÇAISE.

FIN DE LA TABLE.

PARIS. — IMP. JULES LE CLERE, RUE CASSETTE, 17.






UNIVERSITY OF MIC
3 9015 06276 56

